

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Centro de Formación de Profesorado



**ESTUDIO Y VALIDACIÓN DE UN MODELO
CONTEXTUALIZADO BASADO EN COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA ELABORACIÓN Y
VALORACIÓN DE POSGRADOS EMPRESARIALES**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Beatriz Chiecchia

Bajo la dirección del doctor
José Manuel García Ramos

Madrid, 2008

- **ISBN: 978-84-692-0083-4**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**DEPARTAMENTO MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN
Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN**



**ESTUDIO Y VALIDACIÓN DE UN MODELO CONTEXTUALIZADO
BASADO EN COMPETENCIAS PROFESIONALES
PARA LA ELABORACIÓN Y VALORACIÓN
DE POSGRADOS EMPRESARIALES**

TESIS DOCTORAL

Beatriz Checchia

**Director:
DR. JOSÉ MANUEL GARCÍA RAMOS**

Diciembre, 2007

A Gabriel

Agradecimientos

Las palabras de gratitud son las primeras que se presentan en mis pensamientos, al recordar los diferentes trayectos recorridos en esta investigación...

En primer lugar, quiero agradecer la incalculable ayuda de José Manuel García Ramos, quien ha dirigido la tesis con gran dedicación y respeto por mis ideas. Cada encuentro de tutoría se convertía en una oportunidad de aprendizaje única, que motivaba y potenciaba mis intereses profesionales.

En segundo lugar, deseo expresar mi sentido reconocimiento a todos los expertos que he entrevistado y quienes han compartido sus reflexiones y su valioso tiempo: Aurelio Villa Sánchez, Miguel Ángel Escotet, Sebastián Rodríguez Espinar, José Ginés Mora, Carmen Ruiz Rivas Hernando, Ferran Ferrer, José Luis García Garrido, Pilar García-Lombardía, Mario De Miguel Díaz, Félix Suárez Martínez, Tomás Alfaro Drake, Eduardo Revuelta Martínez, Ángel Bizcarrondo Ibáñez, Antonio Sáenz de Miera, Jesús Jornet Meliá, María Jesús Perales Montolío, Luis Arias Hormaechea, Carles Ramió Matas, Osvaldo Barsky, Carlos Pérez Rasetti, Norina Semino, Norberto Fernández Lamarra, Claudio Rama, Augusto Pérez Lindo, Adolfo Torres, Ana María Fanelli, María Rosa Depetris, Cynthia Jeppesen, Gabriela Siufi, Ricardo Czikk, María Luisa Nieves Porcar Gómez, Ana María Mass, María Teresa Bistué y Rodolfo Rivarola.

Además, me gustaría destacar el apoyo permanente de Juan Carlos Pugliese, quien ha estado en los momentos de decisión y me animado a continuar. De igual forma, expreso mi agradecimiento a Silvana Bonavena por su generosa colaboración y por posibilitarme el acceso a todos los miembros de la Asociación de Desarrollo y Capacitación de la Argentina.

También quiero dar las gracias a todos aquellos profesionales que han respondido desinteresadamente a las diferentes encuestas, apostando por mi trabajo y contribuyendo con sus ideas.

Igualmente, quiero señalar el apreciado asesoramiento que en todo momento me han brindado: Diana López, Covadonga Ruiz De Miguel, Natalia Coppola, Eugenia Grandoli, Mariana Fernández, Elisa Gavari Starkie, Paola Ava, Teresa Martín, Mirta Ungierowicz, Nora Leoni, Raquel Contador Pachón y Verónica Simón Navarro.

Una mención muy especial desde lo afectivo es para mi marido, compañero incondicional de todas mis aventuras. Su comprensión y optimismo me han permitido no bajar los brazos nunca y confiar en mis posibilidades.

Asimismo, agradezco a mis padres y a mis amigos de aquí y de allá, quienes han estado muy cerca, escuchándome y valorando cada paso dado.

Beatriz Checchia

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN GENERAL

A) Intereses y problemática a investigar.	1
B) Planteamiento del problema.	3
C) Estructuración de la investigación.	4
D) Aspectos fundamentales del estudio.	7
E) Aportaciones y limitaciones.	8

Primera Parte: MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN	13
--------------	----

Capítulo 1. CONTEXTO HISTÓRICO Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE POSGRADO EN ARGENTINA

1.1. Rasgos esenciales del sistema de educación superior argentino.	14
1.2. Inicios de la educación de posgrado.	16
1.3. Necesidades, aspiraciones e intereses de las titulaciones de posgrado.	17
1.4. Evolución cuantitativa y cualitativa de la educación de posgrado.	19
1.5. Generalidades del proceso de acreditación de posgrados.	29
1.6. Oportunidades y amenazas en el desarrollo de los estudios de posgrado.	31

Capítulo 2. ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE POSGRADOS EN ARGENTINA

2.1. Normativa vigente.	35
2.2. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.	39
2.2.1. Funciones.	40
2.2.2. Procedimientos.	42
2.2.3. Organización del trabajo de los Comités de Pares.	47
2.2.4. Estándares y criterios de evaluación.	53
2.2.5. Clasificación de las áreas disciplinares.	57

Capítulo 3. ALCANCES DE LA VINCULACIÓN UNIVERSIDAD - EMPRESA

3.1. Ideas iniciales.	61
3.2. Algunos precedentes históricos de la vinculación universidad-empresa en América Latina.	64
3.3. Expectativas del nexo entre la universidad y la empresa.	70
3.4. Potencialidad pedagógica del vínculo entre la universidad y la empresa.	75
3.5. Relación entre los posgrados y el sector productivo en Argentina.	81
3.6. Observaciones finales para el diseño de estrategias.	86

Capítulo 4. ACERCA DE LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS

4.1. Referencias históricas.	90
4.2. Estructuración de los Másters en Administración de Negocios.	92
4.3. Situación actual de las escuelas de negocios.	96
4.4. Relevancia de la acreditación internacional en los Másters en Administración de Negocios.	104
4.5. Realidad de los posgrados empresariales en Argentina.	107

Capítulo 5. NUEVOS ENFOQUES CURRICULARES	
5.1.	Retos de la universidad en la sociedad del conocimiento. 114
5.2.	Consideraciones sobre el aprendizaje en la universidad. 121
5.3.	Fundamentos conceptuales de las teorías curriculares. 127
5.4.	Fases en las propuestas curriculares. 138
5.5.	Particularidades del currículo universitario. 146
5.6.	Reflexiones sobre los diseños curriculares de posgrado. 154
5.6.1.	Contexto europeo. 154
5.6.2.	Contexto latinoamericano. 177
Capítulo 6. ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	
6.1.	Antecedentes. 203
6.2.	Crédito Europeo de Transferencia y Acumulación. 210
6.3.	Suplemento Europeo al Título. 214
6.4.	Cambios en las titulaciones. 216
6.5.	Innovaciones en las programaciones. 222
6.6.	Repercusiones organizacionales. 227
Capítulo 7. ESPACIO COMÚN DE ENSEÑANZA SUPERIOR DE LA UNIÓN EUROPEA, AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE	
7.1.	Antecedentes. 233
7.2.	Avances realizados. 238
7.3.	Sistema de Créditos Académicos para América Latina. 240
7.4.	Complemento al Título. 244
7.5.	Perspectivas a futuro. 246
Capítulo 8. PROYECTO TUNING	
8.1.	Proyecto Tuning en Europa. 248
8.1.1.	Antecedentes. 248
8.1.2.	Objetivos. 249
8.1.3.	Metodología de trabajo. 251
8.1.4.	Fases del proyecto. 254
8.1.4.1.	Fase I. 255
8.1.4.2.	Fase II. 259
8.1.5.	Trascendencia del proyecto. 262
8.2.	Proyecto Tuning en América Latina. 265
8.2.1.	Antecedentes. 265
8.2.2.	Objetivos. 266
8.2.3.	Líneas de trabajo. 267
8.2.4.	Estructura organizativa. 269
8.2.5.	Resultados esperados. 270
8.2.6.	Universidades participantes en Argentina. 271
8.3.	Diferencias entre ambos proyectos. 272
Capítulo 9. APROXIMACIÓN AL DISEÑO POR COMPETENCIAS	
9.1.	Definición de las competencias. 274
9.2.	Tipos de competencias. 285
9.3.	Estructuración y desarrollo de las competencias. 293
9.4.	Aprendizaje basado en competencias. 300
9.5.	Propuestas de la Unión Europea. 306
9.6.	Desafíos e interrogantes sobre el diseño por competencias. 312

**Segunda Parte: ESTUDIOS EXPLORATORIOS
DIAGNÓSTICO Y VALORACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR
POR COMPETENCIAS EN LOS POSGRADOS EMPRESARIALES**

INTRODUCCIÓN	321
Capítulo 10. ANÁLISIS CURRICULAR DE ALGUNOS PROGRAMAS DE MÁSTERS EN ADMINISTRACIÓN DE NEGOCIOS	
10.1. Aspectos metodológicos.	323
10.2. Población y muestra.	324
10.3. Descripción de las variables intervinientes.	339
10.4. Análisis descriptivos.	339
10.5. Conclusiones parciales y discusión de resultados.	355
Capítulo 11. ANÁLISIS DE LAS RESOLUCIONES DE CONEAU	
11.1. Aspectos metodológicos.	360
11.2. Población y muestra.	362
11.3. Aspectos relevantes de una resolución.	365
11.4. Descripción de las variables intervinientes.	367
11.5. Análisis descriptivos.	373
11.6. Conclusiones parciales y discusión de resultados.	390
Capítulo 12. VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN EL DISEÑO DE POSGRADOS EMPRESARIALES EN ARGENTINA	
12.1. Elaboración del instrumento.	394
12.2. Población y muestra.	397
12.3. Aplicación del cuestionario.	402
12.4. Características del cuestionario.	403
12.5. Análisis descriptivos.	410
12.5.1. Valoración de las competencias genéricas.	416
12.5.2. Definición de las competencias genéricas.	427
12.5.3. Priorización de las competencias genéricas.	450
12.6. Validación del instrumento.	465
12.7. Análisis de la varianza.	470
12.8. Análisis factorial.	472
12.9. Conclusiones parciales y discusión de resultados.	482

**Tercera Parte: ESTUDIOS CONFIRMATORIOS
VALIDACIÓN DE LAS NUEVAS TENDENCIAS EN EL DISEÑO
CURRICULAR DE POSGRADOS EMPRESARIALES**

INTRODUCCIÓN	491
Capítulo 13. ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA VALORAR LAS NUEVAS TENDENCIAS EN EL DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS EMPRESARIALES	
13.1. Elaboración del instrumento.	492
13.2. Población y muestra.	494
13.3. Aplicación del cuestionario.	501
13.4. Características del cuestionario.	502
13.5. Análisis descriptivos.	504

13.5.1.	Tendencias significativas en el diseño de posgrados empresariales.	507
13.5.2.	Beneficios del diseño curricular por competencias.	520
13.5.3.	Problemas del diseño curricular por competencias.	530
13.5.4.	Valoración global del diseño curricular por competencias y comentarios generales.	535
13.6.	Validación del instrumento.	537
13.6.1.	Tensiones.	538
13.6.2.	Beneficios.	540
13.6.3.	Problemas.	540
13.6.4.	Fiabilidad global.	541
13.7.	Análisis factorial.	543
13.7.1.	Tensiones.	543
13.7.2.	Beneficios.	546
13.7.3.	Problemas.	549
13.8.	Estudios diferenciales.	549
13.9.	Conclusiones parciales y discusión de resultados.	552
Capítulo 14. VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS A TRAVÉS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD		
14.1.	Aspectos metodológicos.	559
14.2.	Población y muestra.	560
14.3.	Características generales de la entrevista.	565
14.4.	Descripción de las variables intervinientes.	566
14.5.	Análisis de las entrevistas.	573
14.6.	Validación del instrumento.	574
14.7.	Interpretación de las respuestas obtenidas.	575
14.8.	Conclusiones parciales y discusión de resultados.	611
Cuarta parte: PROPUESTA FINAL, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN		
INTRODUCCIÓN		621
Capítulo 15. MODELO CONTEXTUALIZADO PARA EL DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS EMPRESARIALES POR COMPETENCIAS		
15.1.	Justificación del modelo.	622
15.2.	Estructuración del modelo.	624
15.3.	Metodología de trabajo y evaluación	630
15.4.	Presentación de los componentes de cada fase del modelo.	635
15.5.	Acotaciones finales.	685
Capítulo 16. CONCLUSIONES FINALES Y LÍNEAS FUTURAS		
16.1.	Síntesis y conclusiones finales.	689
16.2.	Valoración crítica de la investigación.	706
16.3.	Líneas futuras de investigación y desarrollo.	708
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.		711

ÍNDICE DE ANEXOS (del CD adjunto).	737
ÍNDICE DE CUADROS.	738
ÍNDICE DE TABLAS.	740
ÍNDICE DE GRÁFICOS.	747

INTRODUCCIÓN GENERAL

INTRODUCCIÓN GENERAL

A) Intereses y problemática a investigar.

A lo largo de estos últimos años se ha iniciado un importante debate sobre la necesidad de llevar a cabo profundas transformaciones cuantitativas y cualitativas en la educación superior como respuesta a las nuevas demandas económicas, sociales y educativas. Aspectos tales como la apertura de los mercados, la internacionalización de las economías, la globalización y la diversificación de los sistemas productivos, reclaman a las instituciones de educación superior formar graduados preparados para actuar en un entorno cambiante, donde las competencias profesionales se presentan como factores distintivos de la calidad de la formación.

Desde esta perspectiva, la complejidad del mundo contemporáneo y su continua mutación hacen puntualmente que la formación de posgrado constituya una pieza esencial, tanto desde la configuración universitaria como para el desarrollo y la evolución de la sociedad en su conjunto. Para la formación de los nuevos profesionales, se requiere permitir la combinación de disciplinas dada la exigencia de especialidad - generalidad del mundo laboral actual. Ello genera que se descubran día a día nuevas motivaciones académicas, así como oportunidades para el crecimiento científico y laboral.

Hasta el momento, varias universidades se han mostrado interesadas en ampliar sus horizontes en cuanto a innovación pedagógica pero, a la hora de llevar a cabo las diferentes reformas educativas, no siempre se han generado claramente las condiciones que aseguren la pertinencia de la calidad de sus estrategias de intervención.

Consecuentemente, se presenta como prioritaria la necesidad de trabajar en una enseñanza de posgrado de calidad que ofrezca una gran variedad de opciones académicas a efectos de brindar a cada estudiante, un espacio de “provocación” intelectual, donde pueda planificar sus trayectos académicos contando con un claustro docente crítico e investigador que fomente la creación de un foro de reflexión multidisciplinario y flexible.

En cuanto al sistema universitario argentino, su expansión ha sido altamente significativa a partir de la década de los noventa con la creación de universidades públicas y privadas, la elaboración de nuevas ofertas académicas y proyectos de

investigación que intentan responder a las necesidades del país.

La tasa promedio de crecimiento anual de oferta de carreras de posgrados ha sido del 17% entre 1989 y 1994, y del 18% entre 1995 y 2000, según datos suministrados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En este contexto, la pauta de creación de dichos programas aparece desplazada de las Ciencias Básicas hacia las Aplicadas y de las Humanidades hacia las Ciencias Sociales.

Por otra parte, cada vez aumenta más la demanda de posgrados caracterizados por una mayor proximidad al sector productivo, con énfasis en la formación empresarial. Esta exigencia presenta una dificultad muy marcada a la hora de intentar establecer una clara distinción entre maestrías académicas y profesionales, no sólo en la normativa sino también en las propuestas de las universidades cuyos perfiles y objetivos muchas veces muestran una indefinición en este aspecto. Además, las maestrías dedicadas a la Administración señalan algunos de los problemas de articulación existentes entre el nivel de grado y posgrado, ya que a veces se produce solapamiento de contenidos impartidos en uno y otro nivel, sin que el posgrado presente algún sesgo claramente diferenciador.

En concreto, las carreras de posgrado en Argentina se presentan como un cúmulo de actividades de diferente origen, estructura y calidad, explicado a partir del crecimiento desordenado de planes de estudio producido en los últimos tiempos y donde prevalece más la copia y reproducción de otros modelos que la adaptación a las propias demandas sociales y económicas.

A raíz de las realidades antes descritas que afectan puntualmente la internacionalización de la educación superior, es necesario impulsar la implementación de nuevos modelos universitarios, con planes curriculares actualizados y metodologías de enseñanza-aprendizaje sometidas a revisiones y modificaciones continuas, donde el estudiante sea el verdadero protagonista en su búsqueda del conocimiento. Por lo tanto, la investigación que se propone ha estado centrada en el análisis de las necesidades y tendencias de la formación empresarial de posgrados en cuanto a su interacción con el sector productivo y a los mecanismos para llevar a cabo los procesos de diseño curricular que eleven la calidad de dichos programas.

B) Planteamiento del problema.

Tal como ha sido antes mencionado, la copiosa propuesta de carreras de posgrado existente en el sistema universitario argentino es un producto reciente, fruto de una acelerada expansión que se ha iniciado a principios de los años noventa y aún continúa. En tal sentido, las preguntas acerca de la pertinencia y alcances de la formación de posgrado inundan los espacios de reflexión sobre la gestión académica y los mecanismos para asegurar la calidad de las propuestas.

En tanto los posgrados constituyen un escenario privilegiado para las transformaciones que debe enfrentar los nuevos espacios de convergencia en educación superior, dado que quienes acceden a ellos cuentan con una formación inicial y hasta con cierta experiencia laboral que posibilita a los gestores contar con márgenes de libertad para el diseño de programas, el aprovechamiento de la formación virtual, la contratación de profesores y la creación de estrategias de cooperación internacional, entre otros factores.

De tal forma que la principal pregunta que ha dirigido la investigación realizada para la presente tesis doctoral ha sido:

Una formación de posgrado, tal como es entendida en el sistema de educación superior argentino, ¿ha logrado integrar las condiciones y demandas socio-laborales en torno a la carrera profesional, los fundamentos epistemológicos del conocimiento y las estrategias pedagógicas?

Este macroproblema, a su vez, se ha desagregado en subproblemas cuya formulación es la siguiente:

¿Cuáles son las características curriculares y disciplinarias que determinan el perfil del graduado en los actuales programas de posgrados empresariales?

¿Cuáles son los obstáculos que impiden el logro de mejores índices de calidad en los posgrados empresariales?

¿Cuáles son las competencias profesionales requeridas por el mundo laboral y cómo son interpretadas por los académicos en cuanto a su nivel de desarrollo en un posgrado?

¿Pueden las competencias profesionales equilibrar las “tensiones” que se presentan al elaborar un posgrado empresarial?

¿Cuáles serían las contribuciones a la producción y validación del conocimiento si un programa de posgrado se diseñara y evaluara íntegramente por competencias?

Las cuestiones planteadas han llevado a la reflexión permanente, no sólo a la adopción de nuevas pautas para favorecer la transversalidad de los contenidos académicos y la promoción de la formación continua, sino también a la elaboración de recomendaciones para el diseño curricular de dichos programas y los mecanismos para asegurar su calidad.

C) Estructuración de la investigación.

Considerando el problema inicial enunciado en el apartado anterior, se ha llevado a cabo una investigación cuyo objetivo general ha sido:

- Elaborar un modelo para el diseño y la evaluación de posgrados empresariales mediante la determinación de competencias profesionales.

Este objetivo general ha liderado el conjunto de objetivos específicos que se relacionan con los subproblemas citados y que se detallan a continuación:

- Caracterizar el contexto curricular a través del cual las universidades y escuelas de negocios construyen sus programas de posgrado y definen sus estrategias de intervención.

- Analizar las principales dificultades que presentan los posgrados del área de Administración en Argentina, considerando sus dictámenes de acreditación.

- Comparar las perspectivas entre los académicos y los empleadores acerca del grado de desempeño que se pretende alcanzar a través de las competencias genéricas en los posgrados empresariales en Argentina.

- Comprobar las tendencias actuales en el diseño curricular de posgrados empresariales, así como los beneficios y problemas que conlleva la

determinación de competencias profesionales en Argentina.

- Conocer las opiniones de destacados expertos en temas de diseño curricular y recursos humanos, acerca de la situación actual de los posgrados y las nuevas reformas educativas emprendidas en Europa y América Latina.

Estos objetivos de trabajo llevan a pensar que el logro de una mayor calidad y relevancia en las propuestas académicas de posgrado, requiere el desarrollo de acciones articuladas que relacionan los verdaderos problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, más allá de los propios obstáculos establecidos por las diferentes disciplinas a través de las universidades y las asociaciones profesionales. A su vez, es necesario que la pertinencia de la educación superior sea evaluada en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, procedimientos pautados y, al mismo tiempo, la verificación de estándares explícitamente definidos por parte de las agencias de evaluación y acreditación.

Una aportación significativa para el análisis crítico de la interacción planteada, la ha constituido en esta investigación el clásico “triángulo de Sábato” (1975). El mismo establece que la inserción real de la ciencia y la tecnología en la sociedad depende de la estrecha vinculación entre tres actores principales: los centros de producción de conocimientos, las empresas y el gobierno. Según el autor de esta teoría, la ausencia de uno de los vértices impide la producción y el aprovechamiento del conocimiento localmente originado por la sociedad; al mismo tiempo, el Estado juega un papel relevante como hacedor de políticas e instancias de promoción y planificación en cada ápice.

Sentadas estas cuestiones iniciales, las hipótesis principales que han guiado la realización de esta investigación y que han tratado de responder tanto al problema general como a su objetivo, han sido las siguientes:

El diseño curricular de posgrados basado en competencias aporta elementos para garantizar su calidad académica.

El cambio de lógica académica que implica el diseño de las titulaciones de posgrados por competencias, se presenta como una alternativa viable para subsanar las deficiencias del sistema universitario tradicional.

Asimismo, una serie de hipótesis específicas han acompañado el desarrollo de los subproblemas y los objetivos específicos enunciados, tales como:

La delimitación de las competencias en las titulaciones facilita la transición entre los diferentes trayectos educativos e impulsa la movilidad profesional de los alumnos.

El desarrollo de competencias en un programa de posgrado contribuye a un mejor desempeño del egresado en la sociedad.

Un trabajo académico por competencias promueve mejores perspectivas de desarrollo personal y profesional, y le permite al graduado una inserción laboral más orientada al perfil de puesto de trabajo.

La incorporación de las competencias profesionales enriquece el diseño curricular al promover la reflexión sobre las distintas etapas de la planificación educativa y los aspectos culturales implicados.

La formación por competencias, al estar basada en el conocimiento y la comprensión, requiere un tratamiento integral y complejo que se sustenta en el aprendizaje cooperativo y la colegialidad.

Para la consecución de este grupo de objetivos y la contrastación de las correspondientes hipótesis de trabajo, se han planteado tres perspectivas complementarias:

- PERSPECTIVA EXPLORATORIA

Se ha tratado de delimitar el contexto curricular que enmarca las propuestas de los posgrados empresariales a nivel nacional e internacional. También se han explorado las percepciones que tienen, tanto los académicos como los empleadores, acerca de las competencias genéricas necesarias para el mejor desenvolvimiento del profesional en su entorno laboral. Por último, se han analizado los factores estructurales de los planes de estudio referidos a posgrados empresariales y su adecuación a las demandas sociales y a las actividades profesionales y del conocimiento científico – tecnológico, considerando los dictámenes establecidos por parte de la CONEAU.

- PERSPECTIVA CONFIRMATORIA

Se ha procedido a comprobar las tendencias vigentes en los nuevos diseños curriculares de posgrados, a través de la consulta directa a quienes elaboran estas carreras del área empresarial en Argentina. A su vez, se han llevado a cabo entrevistas en profundidad a expertos españoles y argentinos para confirmar algunos de los aspectos relevantes de las reformas emprendidas o en proyecto. Posteriormente se han contrastado las hipótesis de trabajo referidas a las preguntas y objetivos que han guiado la investigación.

- PERSPECTIVA PRÁCTICA

Se ha elaborado y validado un modelo para el diseño y la evaluación de programas de posgrado del tipo empresarial, considerando la contribución de las competencias profesionales como una estrategia para elevar la calidad de los mismos en cuanto a los elementos esenciales del currículo, la tasa de graduación, las posibilidades de cooperación con otras instituciones y la participación de los graduados en proyectos del entorno productivo.

D) Aspectos fundamentales del estudio.

A fin de sistematizar los aspectos contemplados desde la formulación del problema hasta la recolección y análisis de los datos obtenidos, sin olvidar la propuesta para el diseño curricular de posgrados realizada, se han determinado cinco partes:

- La primera parte corresponde a la revisión de la literatura y se desglosa en nueve capítulos. Dichos capítulos se han organizado en torno a tres ejes: la situación de los posgrados en Argentina, la vinculación entre los sectores educativo y empresarial y las nuevas perspectivas curriculares en educación superior.
- El segundo bloque temático se compone de tres capítulos que responden a los estudios exploratorios llevados a cabo, cuyo propósito general ha sido el diagnóstico y la valoración del diseño curricular por competencias en los posgrados empresariales.

- En la tercera parte se presentan dos capítulos que están vinculados a los estudios confirmatorios efectuados con el fin de validar las nuevas tendencias en el diseño curricular de posgrados empresariales.
- La cuarta y última parte tiene dos capítulos que están relacionados con la presentación de una propuesta metodológica para diseñar y evaluar posgrados empresariales, así como con las principales conclusiones de todos los estudios realizados junto a las líneas futuras de investigación.

E) Aportaciones y limitaciones.

La adecuación de los sistemas educativos a las necesidades de los individuos y de la sociedad en un país en desarrollo es un reto para la gestión de las universidades, donde temas como calidad, investigación, internacionalización, pertinencia, uso de nuevas tecnologías entre otros, atraviesan de forma continua la toma de decisiones. Un aspecto clave de este desafío es la necesidad de crear, poner en marcha y evaluar programas de posgrado que proporcionen estrategias que sean eficaces para el crecimiento profesional de los estudiantes y al mismo tiempo operen como motivadores para aumentar el nivel de calidad del grado y fortalecer las actividades de investigación y desarrollo. Allí radica el peso de la utilidad de la investigación planteada y la justificación de su relevancia para el momento presente.

Dado que se han desarrollado estudios exploratorios y confirmatorios para la elaboración y validación de un modelo contextualizado basado en competencias profesionales para posgrados empresariales, se hace preciso consignar algunas limitaciones iniciales del presente trabajo.

En primer lugar, las reducidas investigaciones realizadas hasta ahora han permitido analizar los resultados sobre la expansión del sistema de posgrado en Argentina sólo a partir del año 1999. Cabe aclarar que en dicho país, se ofrecen más de un millar de programas de posgrados incluyendo doctorados, maestrías y especializaciones. A su vez y fruto de varios estudios llevados a cabo por expertos convocados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica, se ha podido caracterizar la expansión como desordenada y motivada por una marcada “desesperación” por el credencialismo. Además, la construcción del sistema de

posgrado ha tenido como eje el grado, lo que ha producido en muchos casos, una significativa desarticulación.

En consecuencia, dada la complejidad y diversidad de las carreras consideradas de posgrado, sólo se han analizado las competencias profesionales incluidas en las maestrías empresariales y se han estudiado en profundidad los dictámenes de todas las carreras acreditadas por la CONEAU (aquí se han incluido las especializaciones, maestrías y doctorados).

En segundo término, debido a las dificultades tanto para la obtención de datos estadísticos fiables como para el acceso al trabajo de campo, se han llevado a cabo las encuestas sólo en aquellas universidades que hayan presentado sus proyectos y carreras de maestría para acreditar ante la CONEAU. Asimismo, se ha conformado un equipo de apoyo a la investigación en Buenos Aires para agilizar la aplicación de las encuestas y facilitar la utilización de las páginas web creada para tal fin (acciones a cargo de la doctoranda, independientes de cualquier aval oficial o privado).

Como tercer y último punto, el acceso a los graduados ha constituido un gran obstáculo dado que tanto las universidades como la propia Secretaría de Políticas Universitarias, no cuentan con registros actualizados. Al mismo tiempo, la demora en la presentación de la tesis o la renuncia a hacerla, no permiten considerar al alumno como un graduado. Esta situación conlleva un bajo índice de graduación en relación con aquellos que comienzan una maestría o un doctorado, constituyendo una preocupación máxima en muchas universidades al no poder alcanzar los estándares de calidad determinados por la CONEAU y al ver imposibilitado, en parte, su proyecto institucional. En consecuencia, no se ha podido contar sistemáticamente con la opinión de los mismos, tema a resolver en futuras investigaciones.

A pesar de las observaciones antes mencionadas, esta investigación ha pretendido considerar uno de los grandes desafíos presentes en la agenda universitaria de los próximos años como es la reforma curricular de los posgrados, junto al aumento de la graduación y la flexibilización de las condiciones de acceso para que se facilite la movilidad de los alumnos y una oferta académica diversificada, de calidad y pertinente a las necesidades de la sociedad actual.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN

Para la elaboración del marco teórico de la investigación planteada, se ha realizado una indagación exhaustiva sobre los ejes de análisis que se detallan a continuación:

- La situación de los posgrados en Argentina.
- La articulación entre los sectores educativo y empresarial.
- Las nuevas perspectivas en educación superior.

Para el primer eje se han contemplado dos capítulos específicos: uno que apunta a describir el contexto histórico y la evolución de los posgrados en dicho país; y el segundo, cuyo propósito es sintetizar los antecedentes puntuales de la evaluación y la acreditación de las carreras del mencionado nivel.

En cuanto al segundo eje, también se han tenido en cuenta dos cuestiones abordadas en distintos capítulos: una de ellas considera los alcances de la vinculación entre la universidad y la empresa; y la restante, describe brevemente las características de las escuelas de negocios dado que el estudio se ha centrado en los posgrados de tipo empresarial.

En el último eje se han señalado los aspectos esenciales de las actuales reformas universitarias y para ello, se han previsto cinco capítulos: dos de ellos profundizan los nuevos enfoques curriculares y el diseño determinado por las competencias académicas o profesionales; los tres restantes, detallan los espacios de educación superior creados a partir de la Declaración de Bolonia (1999) y los alcances del proyecto Tuning, dada su relevancia tanto para Europa como para América Latina y el Caribe.

Es importante señalar que las temáticas enunciadas están presentes en gran parte de las últimas publicaciones académicas, revistas especializadas y sitios de Internet, más allá de la creciente consideración en congresos y seminarios. Consecuentemente, se han seleccionado algunas aportaciones representativas de las líneas teóricas que se han adoptado para la realización de esta tesis doctoral.

Capítulo 1. CONTEXTO HISTÓRICO Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE POSGRADO EN ARGENTINA

1.1. Rasgos esenciales del sistema de educación superior argentino.

Antes de caracterizar las principales tendencias en la formación universitaria de posgrado en Argentina, se ha considerado importante contextualizar el sistema de educación superior en su conjunto.

Según un estudio de Jeppesen, Nelson y Guerrini (2004) la creación de un colegio jesuítico en 1613 en la actual provincia de Córdoba, ha marcado el comienzo de la historia de la educación superior en el país. Creada a imagen y semejanza de las instituciones universitarias contemporáneas en la península ibérica, formaba parte de la estrategia de los jesuitas en el marco de la Contrarreforma. Con la expulsión de la orden, la universidad pasa a depender de las autoridades locales del Virreinato y a comienzos del siglo XIX se consolida según el modelo napoleónico de confederación de facultades, que también ha dado su impronta a la Universidad de Buenos Aires creada en 1821.

Es decir, es a fines de ese siglo cuando comienza a configurarse un sistema de educación superior que se ha extendido en otras regiones del país con la creación de las universidades de La Plata y Santa Fe (que posteriormente ha dado lugar a la Universidad del Litoral) y la sanción de la primera ley universitaria, denominada Ley Avellaneda (1885).

Las autoras antes mencionadas aclaran que hasta comienzos del siglo XX la universidad argentina se ha configurado como un espacio de formación de miembros de las clases dirigentes y dominantes, estrechamente ligada al poder político y con un gran desarrollo del perfil profesionalista. En los albores del siglo XX, el modelo de organización política, social y económica dominante hasta entonces se ha comenzado a resquebrajar con el protagonismo político de nuevos sectores medios y populares urbanos que llevan a Hipólito Yrigoyen al poder. Estas crisis impactan en la educación superior y se comienzan a producir rupturas en la articulación estrecha entre la universidad y la clase dirigente sostenida hasta entonces: el movimiento de la Reforma Universitaria de 1918 ha sido el que marca este cambio hacia la democratización de la universidad con el desplazamiento de los “mediocres” (aquellos profesores vitalicios)

del gobierno y la participación de todos los actores de la vida universitaria. La gestión académica debía estar en manos de los propios actores universitarios para así romper con las estructuras tradicionales y anquilosadas, lo que podría leerse hoy como una preocupación por la “calidad” de la educación superior. Se producen reformas en los planes de estudios y la renovación de los planteles docentes a través de un concurso público de antecedentes y oposición para el acceso a las cátedras.

Sin entrar en un análisis histórico del origen del sistema de educación superior en Argentina, cabe mencionar que varios acontecimientos políticos han tenido repercusión en la vida de las universidades, restringiendo en algunas oportunidades su autonomía y la obtención de financiamiento para el desarrollo de las actividades científicas.

Según Fernández Lamarra (2004) durante la segunda mitad del siglo XX, el sistema de educación superior argentino ha mostrado una expansión sostenida: de 86.000 estudiantes en 1950, a más de 1.700.000 en el año 2000; mientras que la matrícula universitaria ha evolucionado de 80.400 estudiantes a 1.270.000 en el período mencionado. En la actualidad, según datos del último Anuario que ha sido publicado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Secretaría de Políticas Universitarias (2005), el sistema universitario argentino está formado por 102 instituciones, cuya composición es la siguiente:

- 38 Universidades Nacionales.
- 41 Universidades Privadas.
- 6 Institutos Universitarios Estatales.
- 14 Institutos Universitarios Privados.
- 1 Universidad Provincial.
- 1 Universidad Extranjera.
- 1 Universidad Internacional.

En cuanto a la distribución de la oferta de académica, existen instituciones de educación superior en todo el territorio argentino, concentradas en las regiones más densamente pobladas, especialmente la Metropolitana (Capital Federal y Gran Buenos Aires), Bonaerense y Centro-Este. El sector de la educación superior privada se concentra principalmente en la Capital Federal y en el Gran Buenos Aires.

La evolución histórica de los posgrados se ha desarrollado en el marco general antes descrito y en los próximos apartados se analizarán sus rasgos distintivos.

1.2. Inicios de la educación de posgrado.

Las ofertas académicas de posgrado se han desarrollado fuertemente desde mediados de la década del ochenta como producto del proceso de recuperación democrática y académica de las universidades, ocurrido en diciembre de 1983.

Históricamente, el posgrado no había tenido importancia en la universidad argentina. Los doctorados en Medicina y Abogacía -que eran los más comunes- constituían más una formalidad para el desempeño profesional que un esfuerzo académico significativo. Las tesis para obtener el grado de doctor eran habitualmente trabajos poco relevantes y muchas veces reiterados de unos a otros.

En la década del sesenta, se han desarrollado equipos de investigación de envergadura en ciertas facultades de algunas universidades nacionales, en especial en ciencias básicas, integrados por científicos que habían obtenido su doctorado en universidades de Estados Unidos o Europa. En el marco de esos equipos de alto nivel académico se han estructurado doctorados al estilo europeo: jóvenes investigadores que trabajaban con un director durante algunos años y, cuando su avance científico personal lo posibilitaba, elaboraban su tesis y formalizaban su doctorado.

Procesos similares se han registrado en algunas disciplinas de las Ciencias Sociales, al haberse organizado hacia fines de la década del cincuenta en algunas facultades de Ciencias Económicas, las carreras de Economía y Administración; y en facultades de Humanidades y/o Ciencias Sociales, las de Sociología, Psicología, Ciencias de la Educación y Antropología. En estos casos se han celebrado convenios con universidades norteamericanas para que jóvenes profesionales argentinos cursasen sus estudios de maestría y doctorado. Lamentablemente, en los casos de las Ciencias Sociales, los procesos militares que se sucedieron a partir de 1966, con el consiguiente efecto negativo, han impedido la conformación de programas de posgrado en las universidades nacionales argentinas. La única excepción ha consistido el establecimiento en el año 1973, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), lo que ha posibilitado el dictado de maestrías en Ciencia Política y en Sociología y, desde 1982, en Educación. También se han desarrollado doctorados en universidades católicas en el marco de su tradición académica.

Los cambios registrados en la formación médica y la consolidación de las especialidades en esa área, han llevado al desarrollo de carreras para la formación de

especialistas, organizadas por las respectivas corporaciones profesionales bajo la orientación de autoridades nacionales y provinciales de salud pública. Esto también ha ocurrido en otras áreas de las Ciencias de la Salud, como Odontología, Farmacia y Bioquímica. En los casos de Ingeniería, algunas universidades han desarrollado desde fines de la década del sesenta e inicios del setenta, diversas especializaciones vinculadas con el proceso de desarrollo de tecnologías específicas.

A modo de síntesis, Marquís (1998) considera que tradicionalmente el posgrado en Argentina ha sido sinónimo de doctorado para las Ciencias Físico-Naturales y de especializaciones para las Ciencias de la Salud, mientras que en la mayoría de las carreras de carácter profesional, los estudios de posgrado no estaban difundidos; en la actualidad, el notable desarrollo de las maestrías ha ido modificando esa tradición y la formación se está extendiendo al conjunto de las disciplinas. En lugar de largos estudios de grado seguidos de doctorados también largos, laxos y tutoriales, se está tendiendo hacia una triangulación, es decir: grados más cortos, maestrías más difundidas y doctorados relativamente más pautados. En las áreas de la Salud, donde el posgrado tradicional sigue siendo la especialización, también se está percibiendo la inclusión de las maestrías.

1.3. Necesidades, aspiraciones e intereses de las titulaciones de posgrado.

En el contexto argentino, las investigaciones llevadas a cabo por Barsky (1995, 1997, 1999), Fanelli (1996) y Peón (1996) han conformado las primeras referencias sobre las características de los posgrados en Argentina y su perspectiva de evaluación.

La evolución reciente de los posgrados puede ser explicada por diversos factores: las mayores exigencias en el mercado laboral, la depreciación de los títulos de grado y las orientaciones contenidas en la Ley de Educación Superior en relación con la formación de los docentes, incrementan la demanda por este tipo de estudios. Por otra parte, el posgrado está siendo para las instituciones, una posibilidad de generar recursos, particularmente importante en las universidades nacionales, en las que las carreras de este nivel están fuera de la difundida gratuidad de los estudios, lo que permite la captación de fondos adicionales tanto para las instituciones como para los profesores.

Los especialistas Barsky y Dávila (2004) afirman que con la nueva Ley de Educación Superior se han planteado mayores exigencias académicas relacionadas al

posgrado que han generado una desesperación de credencialismo y han impulsado la construcción de propuestas endógenas de baja calidad en función de la posibilidad de reproducción financiera y personal de las comunidades académicas. La construcción del sistema de posgrado teniendo como centro de las universidades el grado, a diferencia de los países desarrollados donde el corazón científico, presupuestario y organizacional de la universidad es el posgrado, ha contribuido a profundizar en esta problemática. A esta desarticulación entre el grado y el posgrado, también se ha sumado la falta de articulación ascendente en el interior del sistema del posgrado, que a diferencia de los casos norteamericano y brasileño, no implica obligatoriamente pasar por una maestría para acceder a un doctorado, sino que por el contrario, resultan opciones alternativas que llevan, entre otros aspectos, a que el nivel académico efectivo no dependa tanto del título de posgrado obtenido, sino de la estrategia de articulación utilizada.

A continuación se enumeran los tópicos más significativos que se han presentado en los principales estudios realizados sobre la importancia de la educación de posgrado:

- La creciente valoración del conocimiento en las estrategias de desarrollo de los países: el conocimiento enlaza universidades, gobiernos y producción.
- Las universidades generan y transfieren conocimientos y tecnologías.
- El posgrado es concebido como un espacio de producción, recepción, adopción, distribución y aplicación de conocimientos.
- La pertinencia en productos como contribución a la economía nacional y mejoramiento de las condiciones de vida.
- La internacionalización en la educación superior y la globalización requieren niveles de calidad contrastados y contrastables.
- El posgrado posibilita nivelar los recursos en esos requerimientos y facilita la resolución de problemas locales y la operación en contextos internacionales.
- La producción y aplicación del conocimiento requiere mayor compromiso social en sus prioridades e impacto.

Por otra parte, las causas que han caracterizado el desarrollo de los posgrados en el mencionado contexto han sido:

- Explosión científica y tecnológica: nuevas disciplinas y subdisciplinas.
- Ampliación de mercados laborales: aparición del mercado “brain intensive”.
- Masificación, segmentación y diversificación de la oferta académica.
- Impulso por parte del Estado.
- Crecimiento del número de profesionales.
- Valorización del capital humano y la evaluación continua.
- Depreciación de los títulos universitarios.
- Necesidad de mayor especialización.
- Profesionalización de la carrera académica (credencialismo).
- Promoción de políticas de Ciencia & Técnica.
- Internacionalización de las comunidades científicas y profesionales.
- Posibilidad de generar recursos por parte de las instituciones.

En términos generales, las tendencias que se han observado a principios de los años noventa -crecimiento y diversificación de la oferta- se han mantenido y profundizado en la segunda mitad de la década. Éste ha sido el contexto particularmente dinámico, en el que se han iniciado y desarrollado los procesos de acreditación, primero a través de la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) y, desde 1997, mediante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

La introducción de mecanismos de regulación en el sistema de posgrado parece no haber alterado sustancialmente su dinámica en lo que hace al ritmo y forma de su expansión. Esto no implica de ninguna manera sugerir o suponer que la acreditación no ha producido efectos positivos en relación con la calidad de los posgrados. Debido a la relevancia de este tema para el presente trabajo de investigación, se ha abordado con especial atención en el próximo capítulo.

1.4. Evolución cuantitativa y cualitativa de la educación de posgrado.

Como ya ha sido señalado, con la recuperación de la democracia en el país y de las universidades nacionales, se ha iniciado el proceso de desarrollo de los estudios de posgrado en el país. Ya en 1987 el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y

Técnicas (CONICET) había publicado un relevamiento de los posgrados en universidades nacionales, registrando la existencia de 38 maestrías y 135 doctorados. Previamente, en 1985, el Poder Ejecutivo había creado por decreto el Sistema Interuniversitario de Cuarto Nivel (SICUN), con el objeto de promover, coordinar, financiar y evaluar el desarrollo incipiente de este tipo de estudios. Según Barsky (1997), por indefiniciones tanto del Ministerio de Educación como del CIN, el sistema no ha llegado a funcionar efectivamente.

Para analizar la evolución cuantitativa de la oferta de posgrado, se ha tomado como referencia una investigación llevada a cabo por Barsky y Dávila (2004), quienes han explorado especialmente el período comprendido entre desde 1994 a 2002. Es importante aclarar que, las cifras incluidas en las diferentes tablas pertenecen a la base de datos del Área de Educación Superior de la Universidad de Belgrano, dado que no existen informes regulares que abarquen todo el nivel de posgrado por parte de los organismos oficiales. A continuación se describen las principales observaciones del mencionado estudio:

- Entre 1994 y 2002 la oferta total de posgrados ha crecido de 793 a 1.941 con una variación porcentual de 144,8%, lo que ha implicado un aumento de 2,5 veces en su tamaño según se puede observar en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 1. Oferta total de posgrados: evolución de la distribución de los tipos de programas por modalidad de gestión, 1994-2002.

TIPO DE PROGRAMA	MODALIDAD DE GESTIÓN	AÑOS				VARIACIÓN PORCENTUAL
		1994		2002		
		Cantidad	%	Cantidad	%	
Especializaciones	Sistema Estatal (*)	214	71,1	627	70,9	193,0
	Sistema Privado	87	28,9	257	29,1	194,5
	Subtotales	301	100,0	884	100,0	193,7
Maestrías	Sistema Estatal (*)	151	61,4	534	72,2	253,6
	Sistema Privado	95	38,6	206	27,8	116,8
	Subtotales	246	100,0	740	100,0	200,8
Doctorados	Sistema Estatal (*)	153	62,2	242	76,4	58,2
	Sistema Privado	93	37,8	75	23,7	-19,4
	Subtotales	246	100,0	317	100,0	28,9
TOTALES GENERALES		793		1.941		144,3

(*) Incluye el Sistema Estatal Nacional y FLACSO.

Fuente: Base de datos del Área de Educación Superior de la Universidad de Belgrano.

- Cabe mencionar que al analizar los procesos que involucran al conjunto del sistema, el crecimiento se explica por la expansión tanto del sistema estatal como del privado que triplican y duplican sus tamaños respectivamente.

▪ En los campos disciplinarios el sector estatal se ha concentrado casi la totalidad de las carreras de Ciencias Exactas y Naturales, el 87% de las Tecnológicas y el 75% de las Humanidades. Por su parte, en Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud, la presencia del sector privado ha alcanzado su mayor participación con valores de alrededor del 35% de los posgrados en cada uno. En este último campo disciplinar se destaca el importante crecimiento de posgrados en el sistema privado (441,4%) que ha producido un aumento de la participación porcentual del sistema en dicha área. En el cuadro siguiente se muestra la totalidad de los datos enunciados.

Cuadro N° 2. Oferta total de posgrados: evolución de la distribución de los tipos los campos disciplinarios por modalidad de gestión, 1994-2002.

CAMPO DISCIPLINARIO	MODALIDAD DE GESTIÓN	AÑOS				VARIACIÓN PORCENTUAL
		1994		2002		
		Cantidad	%	Cantidad	%	
Ciencias Sociales	Sistema Estatal (**)	140	49,3	407	62,0	190,7
	Sistema Privado	144	50,7	249	38,0	72,9
	Subtotales	284	100,0	656	100,0	131
Ciencias Exactas y Naturales	Sistema Estatal (**)	68	97,1	106	99,1	55,9
	Sistema Privado	2	2,9	1	0,9	-50,0
	Subtotales	70	100,0	107	100,0	52,9
Tecnológicas	Sistema Estatal (**)	131	74,4	368	87,0	180,9
	Sistema Privado	45	25,6	55	13,0	22,2
	Subtotales	176	100,0	423	100,0	140,3
Humanidades	Sistema Estatal (**)	70	56	225	75,0	221,4
	Sistema Privado	55	44,0	75	25,0	36,4
	Subtotales	125	100,0	300	100,0	140,0
Ciencias de la Salud	Sistema Estatal (**)	109	79,0	294	65,2	169,7
	Sistema Privado	29	21	157	34,8	441,4
	Subtotales	138	100,0	451	100,0	226,8
TOTALES GENERALES (*)		793		1.937		144,3

(*) En el año 2002 no se incluyen los Doctorados Institucionales para poder comparar entre años dado que de los años anteriores no se registran datos.

(**) Incluye el Sistema Estatal Nacional y FLACSO.

Fuente: Base de datos del Área de Educación Superior de la Universidad de Belgrano.

▪ En rasgos generales se ha observado un incremento en la oferta de posgrados interdisciplinarios, aplicados y profesionales. Los posgrados de Economía, Administración y Derecho ofrecidos en todos los campos disciplinarios, han explicado el mayor crecimiento en el interior de las Ciencias Sociales, así como en las Humanidades donde la mayor expansión se ha observado en las áreas de Psicología y Educación. A su vez, en todas las áreas disciplinares se ha presentado una importante proliferación de posgrados de orientación profesional. Por otra parte, el crecimiento de los posgrados interdisciplinarios ha tenido su máxima expresión en temáticas como Biotecnología, Alimentos y Ambiente, que atraviesan varios campos disciplinares y son

dictados entre distintas facultades. En Ciencias Exactas y Naturales, Tecnológicas y de la Salud se presenta un aumento de posgrados aplicados. En las Tecnológicas han sido los posgrados de Ingeniería -básicamente Telecomunicaciones e Informática- y Arquitectura los que principalmente han explicado el crecimiento en el sector privado, observándose también, aunque en baja proporción, algunos posgrados en Alimentos y Ambiente. Mientras que en el ámbito estatal se ha presentado, además de las mencionadas, una expansión en las áreas de Farmacia y Agronomía. En este sector dónde se ha presentado el crecimiento de posgrados en Biotecnología.

▪ Considerando los procesos que han ocurrido al interior de las modalidades de gestión, en el sistema estatal ha avanzado fuertemente el peso de las maestrías, levemente el de las especializaciones, así como ha disminuido el de los doctorados por su menor crecimiento en relación a los otros programas. En el sistema privado el aumento fundamental se ha producido en las especializaciones, mientras que el número de doctorados va decreciendo. Al igual que a nivel general, en ambos sistemas se ha presentado una distribución más pareja de los tres programas al comienzo del período, sobre todo en el sector privado. Sin embargo, los procesos involucrados parecen tender al crecimiento de las especializaciones -que en ambos sistemas ya casi se aproximan al 50%- y a bajar la participación de los doctorados a menos de un 20% del total de las carreras, resultando además en distribuciones porcentuales, de acuerdo al tipo de programa, estructuralmente similares entre ambos sistemas (Cuadro N° 3).

Cuadro N° 3. Oferta total de posgrados: evolución de la distribución de las modalidades de gestión por tipo de programa, 1994-2002.

MODALIDAD DE GESTIÓN	TIPO DE PROGRAMA	AÑOS				VARIACIÓN PORCENTUAL
		1994		2002		
		Cantidad	%	Cantidad	%	
Sistema Estatal (**)	Especializaciones	214	41,3	627	44,7	193,0
	Maestrías	151	29,2	534	38,1	253,6
	Doctorados	153	29,5	242	17,3	58,2
	Subtotales	518	100,0	1.403	100,0	170,8
Sistema Privado	Especializaciones	87	31,6	257	47,8	195,4
	Maestrías	95	34,6	206	38,3	116,8
	Doctorados	93	33,8	75	13,9	-19,4
	Subtotales	275	100,0	538	100,0	95,6
TOTALES GENERALES (*)		793		1.937		144,3

(**) Incluye el Sistema Estatal Nacional y FLACSO.

Fuente: Base de datos del Área de Educación Superior de la Universidad de Belgrano.

- El sistema estatal ha predominado en todas las áreas disciplinares y a lo

largo del período ha aumentado su concentración. En el mismo, el crecimiento de las diferentes áreas disciplinares ha sido alto y relativamente similar, a excepción de las Ciencias Exactas y Naturales en las cuales ha sido menor. De esta forma, el mayor número de actividades se ha registrado en Ciencias Sociales y Tecnológicas, seguidas por Ciencias de la Salud, Humanidades y en menor medida, Ciencias Exactas y Naturales. En el sector privado ha sido tan importante la expansión de las Ciencias de la Salud, que se ha alterado el esquema distributivo a lo largo del período. De esta forma, aunque el mayor número de actividades se ha registrado en Ciencias Sociales, las Ciencias de la Salud ocupan un segundo lugar, seguidas por las Humanidades, Tecnológicas y finalmente Ciencias Exactas y Naturales. Por otro lado, se destaca el hecho de que las Tecnológicas, que en el sistema estatal han ocupado un segundo lugar en importancia, en el privado han pasado a un cuarto lugar. Asimismo, las Ciencias Sociales -área mayoritaria en todo el sistema y en cada uno de los subsistemas- que en 1994 se presentaba como el único campo donde el sector privado predominaba, ha mostrado un crecimiento mayor en el sector estatal (casi el triple respecto al privado) revirtiendo la distribución anterior en el 2002. En el interior del sector privado este campo ha continuado siendo predominante ante los otros, constituyendo el 46% de la oferta y seguido por casi un 30% de la oferta en Ciencias de la Salud.

Cuadro N° 4. Oferta total de posgrados: evolución de la distribución de las modalidades de gestión por campo disciplinario, 1994-2002.

MODALIDAD DE GESTIÓN	CAMPO DISCIPLINARIO	AÑOS				VARIACIÓN PORCENTUAL
		1994		2002		
		Cantidad	%	Cantidad	%	
Sistema Estatal (**)	Ciencias Sociales	140	27,0	407	29,1	190,7
	Cs.Exactas y Naturales	68	13,1	106	7,6	55,9
	Tecnológicas	131	25,3	368	26,3	180,9
	Humanidades	70	13,5	225	16,1	221,4
	Ciencias de la Salud	109	21,0	294	21,0	169,7
	Subtotales	518	100,0	1.400	100,0	170,3
Sistema Privado	Ciencias Sociales	144	52,4	249	46,4	72,9
	Cs.Exactas y Naturales	2	0,7	1	0,2	-50,0
	Tecnológicas	45	16,4	55	10,2	22,2
	Humanidades	55	20,0	75	14,0	36,4
	Ciencias de la Salud	29	10,6	157	29,2	441,4
	Subtotales	275	100,0	537	100,0	95,3
TOTALES GENERALES (*)		793		1.937		144,3

(*) En el año 2002 no se incluyen los Doctorados Institucionales para poder comparar entre años dado que de los años anteriores no se registran datos.

(**) Incluye el Sistema Estatal Nacional y FLACSO.

Fuente: Base de datos del Área de Educación Superior de la Universidad de Belgrano.

- Analizando la evolución de cada tipo de programa (Cuadro N° 5) se ha

podido observar una renovación importante en los mismos. A excepción de Ciencias de la Salud y Tecnológicas, los doctorados casi no han presentado un crecimiento importante en las demás áreas. En Ciencias Exactas y Naturales ha crecido un 26,3% a partir de una base alta. Estos resultados podrían indicar que en algunos casos, la construcción de la oferta de esta modalidad estaría terminada dado su desarrollo temprano en las universidades estatales más antiguas -Humanidades-, mientras en otros no se ha avanzado suficientemente en la construcción de este proceso -Ciencias Sociales-. Esta modalidad se ha implantado en las restantes disciplinas con mayor fuerza, tanto en el sector estatal como en el privado. Por otra parte, la expansión de maestrías –creciendo en importancia las de orientación profesional y las interdisciplinarias- y especializaciones en muchos campos, ha resultado un indicador de la respuesta que el sistema de posgrado ha ensayado frente a los avances en ciencia y la tecnología, las demandas de especialización creciente y nuevos conocimientos que reclaman los acelerados cambios tecnológicos nacionales y los desafíos que imponen las nuevas formas de integración internacional.

Cuadro N° 5. Oferta total de posgrados: evolución de la distribución de los tipos de programa por campo disciplinario, 1994-2002.

TIPO DE PROGRAMA	MODALIDAD DE GESTIÓN	AÑOS				VARIACIÓN PORCENTUAL
		1994		2002		
		Cantidad	%	Cantidad	%	
Especializaciones	Ciencias Sociales	100	33,2	268	30,3	168,0
	Cs.Exactas y Naturales	0	0,0	8	0,9	0,0
	Tecnológicas	69	22,9	153	17,3	121,7
	Humanidades	26	8,6	92	10,4	253,8
	Ciencias de la Salud	106	35,2	363	41,1	242,5
	Subtotales	301	100,0	884	100,0	193,7
Maestrías	Ciencias Sociales	117	47,6	321	43,4	174,4
	Cs.Exactas y Naturales	13	5,3	27	3,7	107,7
	Tecnológicas	69	28,1	196	26,5	184,1
	Humanidades	33	13,4	136	18,4	312,1
	Ciencias de la Salud	14	5,7	60	8,1	328,6
	Subtotales	246	100,0	740	100,0	200,8
Doctorados	Ciencias Sociales	67	27,2	67	21,4	0,0
	Cs.Exactas y Naturales	57	23,2	72	23,0	26,3
	Tecnológicas	38	15,5	74	23,6	94,7
	Humanidades	66	26,8	72	23,0	9,1
	Ciencias de la Salud	18	7,3	28	9,0	55,6
	Subtotales	246	100,0	313	100,0	37,2
TOTALES GENERALES (*)		793		1.937		144,3

(*) En el año 2002 no se incluyen los Doctorados Institucionales para poder comparar entre años dado que de los años anteriores no se registran datos.

Fuente: Base de datos del Área de Educación Superior de la Universidad de Belgrano.

- Para el análisis de los alumnos y egresados de posgrado, se ha consultado la

información proporcionada por la Secretaría de Políticas Universitarias, donde se registra un total de 29.949 alumnos y 2.901 egresados en 1997 y de 39.186 alumnos y 3.926 egresados en el 2001. Sin embargo, como estos registros no abarcan la totalidad del sistema, no ha sido posible establecer comparaciones entre los mismos. Al no existir bases uniformes y completas de información, se ha realizado el análisis a partir de los datos parciales, considerando únicamente aquellas instituciones que habían aportado información en las instancias consideradas –alumnos y egresados, año 1997 y 2001-. De esta forma, en base a las instituciones que habían dado información sobre alumnos en 1997 y 2001 se ha construido el Cuadro N° 6, observándose que la evolución de la cantidad de alumnos de posgrado entre estos años ha resultado de 46,7% creciendo más en el sector privado y en FLACSO, que en el estatal.

Cuadro N° 6. Distribución de alumnos por modalidad de gestión, 1997-2001.

MODALIDAD DE GESTIÓN	1997		2001		Valoración porcentual (97/01)
	Alumnos	%	Alumnos	%	
Sistema Estatal	20.734	80,3	29.651	78,3	43,0
Sistema Privado	4.836	18,7	7.475	19,8	54,6
Interestatal Latinoamericana	237	0,9	720	1,9	203,8
TOTAL (*)	25.807	100,0	37.846	100,0	46,7

Fuente: Base de datos del Área de Educación Superior de la Universidad de Belgrano.

(*) En base a 32 instituciones estatales y 19 privadas.

▪ Para el año 2001 la mayor distribución regional de alumnos considerando la modalidad de gestión, ha sido la del sector privado en la Ciudad de Buenos Aires (78,1%). La Centro-Oeste es la segunda opción (10,4%) de este sector, mientras que las regiones Noreste y Sur no hay registros para instituciones privadas. El siguiente cuadro ilustra los datos vertidos:

Cuadro N° 7. Distribución de alumnos por región y modalidad de gestión, 2001.

REGIÓN/MODALIDAD DE GESTIÓN	Sistema Estatal		Sistema Privado		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%
Ciudad de Buenos Aires	10.046	33,1	5.838	78,1	15.995	42,0
Conurbano Bonaerense	1.830	6,0	48	0,6	1.885	5,0
Región Bonaerense	1.549	5,1	542	7,3	2.103	5,5
Región Centro-Este	4.491	14,8	246	3,3	4.755	12,5
Región Centro-Oeste	5.282	17,4	780	10,4	6.090	16,0
Región Noreste	1.771	5,8	0	0,0	1.777	4,7
Región Noroeste	3.039	10,0	21	0,3	3.070	8,1
Región Sur	615	2,0	0	0,0	617	1,6
Universidad Tecnológica Nacional	1.748	5,8	0	0,0	1.754	4,6
TOTAL	30.371	100,0	7.475	100,0	38.046	100,0

Fuente: Base de datos del Área de Educación Superior de la Universidad de Belgrano.

(*) En base a 52 instituciones estatales y privadas.

▪ En el Cuadro N° 8 los totales han resultado aún más limitados porque sólo se han considerado las instituciones que aportaron datos de alumnos y egresados en 1997 y 2001. En este período se ha registrado un leve aumento en la relación entre egresados y alumnos para los sectores estatal y privado, sin embargo, ésta resulta todavía baja (11,4% y 15,6% respectivamente).

Cuadro N° 8. Comparación entre cantidad de alumnos y egresados por modalidad de gestión, 2001.

MODALIDAD DE GESTIÓN	1997			2001		
	Alumnos	Egresados	Egr/Alum	Alumnos	Egresados	Egr/Alum
Sistema Estatal	15.129	1039	6,9	19.677	2.238	11,4
Sistema Privado	4.335	534	12,3	7.042	1.099	15,6
Interestatal Latinoamericana	237	113	47,7	720	s/i	s/i
TOTAL	19.701	1686	8,6	27.439	3.337	12,2

Fuente: Base de datos del Área de Educación Superior de la Universidad de Belgrano.

(*) En base a 23 instituciones estatales y 15 privadas.

▪ Para complementar la descripción del sistema en base a alumnos y egresados, y como no se cuenta con registros actuales, se ha analizado la distribución a nivel disciplinar en base a información de 1997. En este sentido, se ha podido destacar que en cuanto a alumnos, las actividades de las Ciencias Sociales han sido las que tienen un peso mayoritario con el 38,4% del total, seguidas por las Ciencias de la Salud con el 23,6%, las Humanidades con el 15,3%, las Tecnológicas con el 14,1% de los alumnos y las Ciencias Exactas y Naturales con un 8,6%.

▪ En cuanto a los egresados también han predominado las Ciencias Sociales con el 40,9% del total y de las Ciencias de la Salud con el 26,5%. Estos dos campos disciplinarios junto con las Ciencias Básicas han tenido superior proporción de egresados que de alumnos. Midiendo la productividad en materia de egresos, se ha podido apreciar que las Ciencias Exactas y Naturales han tenido un 11,4% en la relación egresados/alumnos, contra un 11% de las Ciencias de la Salud, un 10,5% de las Ciencias Sociales, un 8,8% de las Tecnológicas y 6,4% de las Humanidades.

▪ En relación al origen institucional de los alumnos de posgrado por disciplina, se ha podido observar que en las Ciencias Exactas y Naturales ha sido donde ampliamente ha predominado el sistema estatal con el 96,3%. También ha sido decisivo el peso en las Tecnológicas con el 92,1% y en las Humanidades con el 90%. En las Ciencias de la Salud este predominio ha bajado a 84,1% y en las Ciencias Sociales

ha sido donde cambia claramente la proporción, ya que el sector estatal ha tenido el 51,9% de los alumnos contra el 49,1% del sector privado.

- Si ésta ha sido la situación en relación a los alumnos, la misma cambia completamente al considerar los egresados. Analizando los datos de 1997, el sector privado -que sólo ha tenido el 18,7% de los alumnos- se ha elevado al 31,7% de los egresados, contrastando con el menor porcentaje de egreso del sector estatal, que ha contado con el 80,3% de los alumnos y el 61,6% de los egresados. Sin embargo, considerando los porcentajes de egreso, en 2001 la situación había mejorado en ambos sectores, como ya ha sido mencionado y expresado el último cuadro.

- Las diferencias entre ambos subsectores se ha podido explicar a partir del egreso por disciplina. Volviendo a los datos de 1997, el sector privado ha tenido proporciones más elevadas de egreso en las Ciencias Sociales (13,4%) que las unidades del sector estatal (7,8%) a pesar de que el Sistema Público Internacional (FLACSO) ha tenido una alta tasa de egreso (40,9%), pero no ha podido compensar el bajo desempeño de las unidades académicas del sistema público nacional, que sólo han tenido un porcentaje de egreso del 7,1%. Aunque con un peso mucho menor en el total de alumnos y egresados, la relación entre egresados y alumnos del sector privado ha sido muy elevada en las Tecnológicas (43,9%), en las Ciencias Exactas y Naturales (42,6%) contra el 5,8% y el 10,2% de las universidades estatales. En las Ciencias de la Salud el sector privado ha tenido una proporción de egreso del 24,7% contra sólo el 8,5% del sector estatal. En cambio en las Humanidades el sector privado ha tenido un muy bajo porcentaje de egreso (3,9%), igual que en el sector estatal (6,6%).

Más allá de la información analizada en la investigación de Barsky y Dávila (2004), otro dato importante en la evolución de los posgrados han sido los registros de la CONEAU. La primera convocatoria para acreditación de posgrados realizada por este organismo a través de un proceso en varias etapas, ha registrado 1.359 solicitudes ingresadas. Jeppesen y Guerrini (2001) estiman que este dato constituye alrededor del 85% de los posgrados existentes.

La información producida por la CONEAU recogida también por Jeppesen y Guerrini (2001) ha mostrado que del total de presentaciones, el 46% han sido especializaciones, el 38% maestrías y el 16% doctorados. La distribución de estas

carreras por áreas disciplinarias se describe en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 9. Distribución de las carreras presentadas a la CONEAU en la primera convocatoria de acreditación.

ÁREAS	ESPECIALIZACIONES	MAESTRÍAS	DOCTORADOS	TOTALES
Agronomía, Veterinaria y Medio Ambiente	21	53	8	82
Arquitectura e Ingeniería	40	70	34	144
Ciencias Básicas	5	46	64	115
Ciencias Jurídicas	73	43	17	133
Ciencias Sociales y Humanidades	71	150	56	277
Economía y Administración	59	92	14	165
Ciencias Biomédicas	360	61	22	443
TOTALES	629	515	215	1359

Esta información muestra que las especializaciones han predominado en Ciencias Biomédicas (81% del total) y en Ciencias Jurídicas (55%). Por su parte, las maestrías lo han sido en tres áreas: 65% en Agronomía, Veterinaria y Medio Ambiente, 55% en Ciencias Sociales, Humanidades, Economía y Administración y los doctorados en Ciencias Básicas (55%).

Como dato significativo, cabe mencionar que en la Resolución 629/05 de la CONEAU donde se anuncia la tercera convocatoria para la acreditación de posgrados, se detalla que desde 1998 hasta el 2005 se han presentado para su evaluación 1.670 carreras de posgrado.

Desde el punto de vista cualitativo, Jeppesen, Nelson y Guerrini (2004) consideran que la novedad en todo este proceso de expansión es la introducción de las maestrías, puesto que el desarrollo tradicional estaba conformado hasta mediados de los ochenta, por la existencia de doctorados y especializaciones como emergentes de los perfiles académicos y profesionales, respectivamente. Se trata de un primer rasgo estructural, caracterizado porque su inserción es diferente de acuerdo con el área disciplinar y el perfil, más orientado a lo profesional, más orientado a lo académico o mixto. En todo caso, la inserción de un tipo y/u otro está fuertemente vinculada con el desarrollo previo del área.

Para Fanelli (2002), la aparición de las maestrías ha sido calificada como modernizadora. De todas maneras, su incorporación se ha producido sobre una

estructura de estudios de grado largos, más profesionales o académicos que tradicionalmente se articulaban con carreras de especialización o doctorados, según el caso, por lo que su significado en Argentina ha sido diferente al de la experiencia de origen. Por otra parte, el importante crecimiento de las maestrías y las especializaciones (a diferencia de los doctorados) estaría indicando una potenciación del tradicional carácter profesionalizante de las instituciones universitarias.

Como corolario de los aspectos analizados, no cabe duda que la educación de posgrado constituye un escenario excepcional para el desarrollo de las transformaciones que deben enfrentar los sistemas de educación superior, y también es el reflejo de los logros y las deficiencias regionales en materia de investigación y desarrollo científico y tecnológico.

1.5. Generalidades del proceso de acreditación de posgrados.

En la Ley de Educación Superior ya comentada anteriormente ha quedado establecida la obligatoriedad de acreditación de todas las carreras de nivel de posgrado. La primera experiencia de acreditación -voluntaria- ha estado asociada a la puesta en marcha del Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) y, particularmente de uno de sus componentes, el Fondo de Mejoramiento de la Calidad (FOMEC), que preveía financiamiento para los programas de posgrado que hubiesen sido evaluados y acreditados. Por ello, en 1995 se ha creado una comisión ad hoc, la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) que ha llevado adelante esta labor. Gran parte de los programas ofrecidos por universidades públicas se han presentado a la convocatoria de la CAP indudablemente motivados por la posibilidad de obtener financiamiento que implicaba la acreditación. También se han presentado programas de universidades privadas, a pesar de que éstos no podían beneficiarse directamente del financiamiento.

La CONEAU ha iniciado la acreditación de posgrados luego de que fuera dictada la Resolución Ministerial N° 1168/97 que contiene los estándares de acreditación elaborados por el Consejo de Universidades, siendo dichos estándares transversales a las disciplinas. En 1997 y 1998 se ha abierto la Convocatoria para carreras de especialización y en 1999 y 2000 se ha ampliado a todos los posgrados.

La respuesta del sistema a las convocatorias ha sido masiva: la totalidad de las instituciones que tienen oferta de posgrado y alrededor del 85% del universo de carreras

han participado en los procesos de acreditación. Cabe mencionar que si bien la acreditación es obligatoria y está asociada a la validez nacional del título, la CONEAU no es la autoridad de aplicación y el Ministerio no habría sido estricto al respecto. Sólo las instituciones privadas con autorización provisoria están sujetas al control del cumplimiento de la ley por parte de la CONEAU, a través del seguimiento anual que realiza el Área de Proyectos Institucionales. Además, las sucesivas convocatorias nunca han sido planteadas como obligatorias. Por ello, la cobertura que se ha alcanzado es un logro significativo y puede ser considerado como un indicador de la legitimidad del accionar de la CONEAU en el sistema.

Según Peón y Pugliese (2004) la experiencia acumulada durante el primer lustro de evaluaciones y acreditaciones en Argentina, debe computarse como altamente positiva teniendo en cuenta que, no sólo ha ostentado resultados que informan sobre las características del sistema y diagnostican las principales fortalezas y debilidades de las instituciones consideradas una por una, sino que está consolidando y difundiendo una “cultura de la evaluación”, que anteriormente existía en estado incipiente y casi irreflexivo.

Se puede entonces observar que la acreditación ha sido aceptada por las instituciones y utilizada como indicador de la calidad de su oferta frente a la sociedad. Es también tenida en cuenta tanto por los organismos directamente vinculados con el sistema universitario así como por los alumnos y otras entidades públicas y privadas de la sociedad civil y del Estado para valorar los posgrados y decidir cursos de acción.

El proceso desarrollado en estos años no ha estado libre de diferencias entre la agencia evaluadora y los evaluados. Las instituciones han hecho conocer sus observaciones críticas en las respuestas a la vista y los pedidos de reconsideración presentados durante la acreditación de las carreras y, más sistemáticamente, a través de documentos del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP). Los temas más problemáticos han estado vinculados con los Pares (proceso de selección, composición de los comités, conocimiento previo de sus antecedentes) y con cuestiones relativas a la interpretación y aplicación de la Resolución Ministerial N° 1168/97 (discrepancias entre comités de la misma disciplina, importancia dada a los planes de mejoramiento para resolver la acreditación, aplicación del criterio de gradualidad y consideración de los aspectos regionales y contextuales de la evaluación de la calidad). También han surgido problemas en la evaluación de las

carreras interdisciplinarias y, especialmente, de las denominadas “maestrías profesionales”.

Para Barsky y Dávila (2004), las características que asumen los procesos de evaluación y acreditación dejan en evidencia una doble crisis. En primer lugar, una crisis en un sector de los posgrados académicos por la falta de recursos como becas para los alumnos y retribuciones para los docentes que cubran adecuadamente los períodos que deben ser destinados a la dirección de las tesis. Todo ello provoca un número reducido de egresados, particularmente en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales. En segundo lugar, se presenta una crisis de evaluación dado que la comunidad académica traslada mecánicamente los criterios de excelencia de sus disciplinas a campos del conocimiento diferentes. Ello sucede cuando los posgrados profesionales son analizados con parámetros académicos restringidos, o cuando se quieren aplicar modalidades de las ciencias exactas y naturales al resto de las disciplinas.

Algunos de los problemas que han surgido en los procesos de acreditación son susceptibles de solución a través de la mejora técnica de los instrumentos y procedimientos, pero hay problemas que son inherentes a la metodología de la evaluación por Pares y que aunque pueden acotarse nunca podrán eliminarse por completo. Finalmente, hay problemas que exceden el ámbito de acción de la CONEAU que son básicamente los que se derivan del marco regulatorio del proceso de acreditación y que requieren de la decisión del Consejo de Universidades y del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

1.6. Oportunidades y amenazas en el desarrollo de los estudios de posgrado.

Las dinámicas que han influido y siguen influyendo en el vertiginoso proceso de expansión del sistema de posgrado universitario en Argentina son múltiples. Es claro que las necesidades de los sistemas educativo y científico–tecnológico demandan una mayor producción de egresados de carreras de posgrado en todas las áreas disciplinares, pues se requiere potenciar la profesionalización, aumentar la base de investigadores y promover la formación académica de los profesores universitarios.

Se podría sostener que los incipientes desarrollos curriculares en el nivel de posgrado y su desmedida expansión, se han llevado a cabo en contextos organizacionales y de producción y distribución del conocimiento notoriamente

conservadores; en consecuencia, han surgido varios problemas que son analizados por los principales investigadores del país.

Jeppesen, Nelson y Guerrini (2004) han identificado los siguientes rasgos estructurales en el sistema de posgrado:

- Problemas de articulación entre los diferentes niveles del posgrado porque frecuentemente no hay una distinción clara, más allá de la realización de la tesis, entre el trayecto a seguir en una especialización y en el paso siguiente, la maestría o bien no se diferencian con claridad los niveles de maestría y doctorado.
- Problemas de diferenciación horizontal, puesto que las propuestas son difusas al momento de definir las prioridades académicas o profesionales.
- Problemas de articulación con el nivel de grado. En algunas áreas se plantea como crítica la indiferenciación con los estudios de grado. Por ejemplo, en el área de Administración éste es un problema distinguible en maestrías que reproducen contenidos de las licenciaturas de grado. El origen de este problema está en que frecuentemente las maestrías se instalan articuladas con licenciaturas largas que ya han cubierto ese espacio de formación previo a la salida al mercado laboral, característico de las maestrías anglosajonas.

Las autoras mencionadas sostienen también que la tasa de creación de doctorados, muy inferior a la correspondiente a especializaciones y maestrías estaría indicando un corrimiento hacia un perfil profesional, en consonancia con las características del sector universitario argentino. También podrían indicar que el sendero de maduración es en algunas disciplinas muy lento, producto de diversas razones, por lo que la consolidación de estos sectores requeriría la aplicación de políticas activas, más allá de las vinculadas con la evaluación de la calidad, dirigidas al fortalecimiento de la capacidad de ciencia y técnica. Un aspecto que no ha sido abordado sistemáticamente es la realización de estudios de demanda de formación de posgrado, los que podrían identificar áreas de vacancia y prioridades y oportunidades para la cooperación.

Para Fanelli (2001) una tensión claramente presente en los modelos de posgrado de la Argentina, expresada tanto en los objetivos y organización de los programas como en la evaluación de la calidad de los mismos, es la que se presenta entre el modelo de

posgrado académico y el modelo aplicado. Es claro que cada uno de estos modelos requiere de condiciones externas e internas de funcionamiento para lograr el éxito en la prosecución de los objetivos de los programas y para encauzar innovadoramente esta oferta. Un camino para analizar estas condiciones es utilizando los esquemas conceptuales que se esbozan en trabajos como los de Clark (1993 y 1995), Conrad (1993) y Gibbons (1998).

En el caso de Clark (1995), el autor analiza las condiciones externas e internas que favorecen la integración entre investigación, docencia y aprendizaje. En otras palabras, Clark (1995) será quién asuma la defensa del modelo académico o de la ciencia tradicional, también llamada “modalidad 1” del conocimiento por Gibbons (1998). Por su parte, Conrad (1993) en respuesta a la fuerza arrolladora de la demanda de las maestrías profesionales, explicita ciertas condiciones innovadoras dentro de lo que se podría llamar el posgrado aplicado. La visión de Gibbons (1998) es a la vez más general e integradora de ambos enfoques; si bien su preocupación no son los estudios de posgrado sino las nuevas modalidades de producción y distribución del conocimiento así como los cambios organizacionales que las mismas demandan, arroja también luz sobre el desarrollo futuro de los posgrados. En éstos, el eje no será la producción y la formación dentro del marco de las disciplinas ni una visión estrecha de corte profesional, sino el contexto de aplicación o de resolución de problemas (lo que Gibbons denomina “modalidad 2” de producción de conocimiento). Según la autora, a partir de los trabajos de Conrad y Gibbons es posible delinear algunas condiciones externas e internas al funcionamiento de los posgrados aplicados que resultan diferentes a aquellas pensadas dentro del enfoque de Clark para el modelo académico.

Por su parte, Fanelli (2001) realiza un paralelo con la idea de Clark del nexo investigación-docencia-aprendizaje y considera que este nuevo modelo, esbozado implícitamente en el trabajo de Conrad y más abiertamente en el de Gibbons, busca la integración entre la resolución de problemas o aplicación, la docencia y el aprendizaje.

Otros expertos como Barsky y Dávila (2004), afirman que en términos generales es posible concluir que la alta heterogeneidad del sistema argentino de posgrado, derivada de su historia original y de la rápida y desordenada expansión reciente, configura un universo complejo en materia de modalidades institucionales y disciplinarias. En gran medida, esta situación ha sido generada porque la regulación de la oferta de posgrados ha quedado librada a las políticas desarrolladas por las

universidades, con frecuencia más relacionadas con una cuestión de mercado, incluida la propia demanda de títulos por los integrantes del sistema académico, que con las necesidades detectadas en el interior del sistema o con las posibilidades materiales de ejecución, careciendo además, de una articulación con las instituciones que conforman el sistema de ciencia y tecnología. De esta forma, el sistema se conforma como la sumatoria dispersa de rígidas tradiciones científicas antiguas, a las que se van sumando las demandas recientes de la sociedad. Sin embargo, en este crecimiento parecen existir procesos diferenciales que se explican por la forma en que evolucionan las disciplinas y como se adaptan a las transformaciones del conocimiento, a la integración internacional y a la presión de la evaluación y acreditación.

Según Peón y Pugliese (2004), a partir de ahora se puede verificar un consenso creciente en torno a la necesidad de promover la búsqueda del mejoramiento institucional, mediante el recurso sistemático de la evaluación diagnóstica y la acreditación de la calidad. En este punto, es necesario tener en cuenta que se avecina el momento de tomar decisiones importantes respecto de la necesidad de profundizar y focalizar las estrategias de evaluación, buscando incorporar aspectos hasta ahora descuidados, como las variables de contexto y la historia de las instituciones universitarias leída en términos culturales, y la evaluación con profundidad de la función docente sobre la cual deberán trabajar cada vez más las universidades como recurso de rutina.

En síntesis, podría afirmarse que los posgrados han surgido y se han desarrollado como un subproducto bastante espontáneo de la expansión y diferenciación de la educación superior, mientras que sus políticas más explícitas en torno a su fortalecimiento o readecuación son más o menos recientes. Un balance del impacto inicial de dichas políticas es sin lugar a dudas, un elemento sumamente beneficioso para el diseño de estrategias diferenciales en cuanto a la determinación de nuevos perfiles profesionales y académicos.

Estas consideraciones subrayan la necesidad de consulta y revisión permanente de lo que es apropiado, considerando los alcances y la evolución de las propuestas internacionales. Y a través del análisis de estas intervenciones, se plantea nuevamente la relevancia de la investigación en este trayecto curricular para contar con herramientas evaluativas y de gestión que promuevan la fortaleza de cada institución educativa y de sus correspondientes titulaciones.

Capítulo 2. ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE POSGRADOS EN ARGENTINA

2.1. Normativa vigente.

Una reflexión inicial interesante la propone Martín (1996) al afirmar que el crecimiento de la oferta de posgrados en Argentina ha generado reacciones encontradas dentro de la comunidad académica. Es decir, por un lado resultaba satisfactorio ir incorporando sostenidamente al panorama universitario nacional el nivel cuaternario, al implicar la profundización de conocimientos, modernización y reformas en ciertas tradiciones académicas aparentemente inadecuadas; pero por el otro, aparecía el temor de que ese ritmo de crecimiento atentara contra la necesaria calidad que debe tener la oferta. Frente a esta situación, hacia finales de los ochenta, el sistema universitario nacional ha esbozado un primer intento para evaluar y promover la calidad de los posgrados a través de la creación del Sistema Universitario de Cuarto Nivel (SICUN); sin embargo, se ha tratado de un esfuerzo aislado que no ha tenido éxito y los posgrados siguieron creándose en forma poco regulada.

Entre 1993 y 1994, el Gobierno Nacional había tomado la iniciativa de promover la modernización del sistema universitario impulsando la nueva Ley de Educación Superior (Ley N° 24.521) y diseñando el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) junto a un instrumento estratégico de este último, el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA).

Las principales contribuciones de la nueva ley han sido reseñadas por Fernández Lamarra (2003) de la siguiente manera:

- Se fijan las bases para el funcionamiento de los órganos de coordinación y consulta del sistema universitario: Consejo de Universidades, Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES).
- Se establece la evaluación institucional para la educación superior universitaria y no universitaria; en relación con la primera, se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

- Se establece la acreditación de carreras de posgrado y grado con títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, como tareas que se le asignan a la CONEAU.
- Se fijan las normas y las pautas para el reconocimiento de las universidades privadas y los regímenes de funcionamiento de las mismas, tanto sea la autorización provisoria como definitiva.
- Se fijan las regulaciones básicas para las universidades nacionales: creación y bases organizativas, órganos de gobierno y su constitución, autoridades y estatutos, etc.
- Se establece la autarquía económico-financiera de las universidades nacionales y la responsabilidad de su financiamiento por parte del Estado nacional.
- Se establece la diferenciación entre universidad e instituto universitario.
- Se posibilita, en condiciones excepcionales, el ingreso a la educación superior de personas mayores de 25 años sin el nivel medio aprobado.
- Se posibilita la creación y funcionamiento de otras modalidades de organización universitaria – ya previstas en la Ley N° 24.195 (Ley Federal de Educación) como ser universidades de posgrado, a distancia, pedagógicas, etc. – que respondan a modelos diferenciados de organización institucional y de metodología pedagógica.

En cuanto a los tipos de carrera considerados como posgrados, en el Artículo 39 de la Ley de Educación Superior se han reconocido tres: Especialización, Maestría y Doctorado.

Especialización: Tiene por objeto profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de una profesión o de un campo de aplicación de varias profesiones, ampliando la capacitación profesional a través de un entrenamiento intensivo. Cuenta con evaluación final de carácter integrador. Conduce al otorgamiento de un título de Especialista con especificación de la profesión o campo de aplicación.

Maestría: Tiene por objeto proporcionar una formación superior en una disciplina o área interdisciplinaria, profundizando la formación en el desarrollo teórico, tecnológico, profesional, para la investigación y el estado del conocimiento correspondiente a dicha disciplina o área interdisciplinaria. La formación incluye la realización de un trabajo, proyecto, obra o tesis de carácter individual, bajo la supervisión de un director y culmina con la evaluación por un jurado que incluye al menos un miembro externo a la institución. El trabajo final, proyecto, obra o tesis debe demostrar destreza en el manejo conceptual y metodológico correspondiente al estado actual del conocimiento en la o las disciplinas del caso. Conduce al otorgamiento de un título académico de Magíster con especificación precisa de una disciplina o de un área interdisciplinaria.

Doctorado: Tiene por objeto la obtención de verdaderos aportes originales en un área de conocimiento, cuya universalidad debe procurarse en un marco de nivel de excelencia académica. Dichos aportes originales deben estar expresados en una tesis de Doctorado de carácter individual realizada bajo la supervisión de un director de tesis y culmina con su evaluación por un jurado con mayoría de miembros externos al programa y donde al menos uno de éstos sea externo a la institución. Dicha tesis conduce al otorgamiento del título académico de Doctor.

Estas carreras deben ser acreditadas por la CONEAU o por entidades privadas que se constituyan para ese fin y que estén debidamente reconocidas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Artículo 45).

En el Artículo 46 de la misma ley se ha dispuesto que la acreditación debe realizarse según los estándares que establezca el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en consulta con el Consejo de Universidades, organismo integrado por representantes de las instituciones universitarias públicas y privadas. El 11 de julio de 1997, el entonces Ministerio de Cultura y Educación, dicta la Resolución N° 1168/97 que ha establecido los criterios y estándares para la acreditación de las carreras de posgrado recogiendo los resultados de los debates realizados en el seno de dicho Consejo, específicamente en lo que se refiere a la modalidad presencial.

En cuanto a las carreras a distancia, el 18 de mayo de 2001 el Ministerio de Educación dicta la Resolución N° 236/01 mediante la cual se ha resuelto otorgar el reconocimiento oficial provisorio a títulos de posgrado correspondientes a carreras cuyos planes de estudios se desarrollen bajo la modalidad educativa “no presencial” o

“a distancia” hasta tanto la carrera sea evaluada en la convocatoria a acreditación de posgrados, posterior al otorgamiento del reconocimiento antes mencionado.

La Resolución N° 1716/98 ha definido a la “educación a distancia” como “el proceso de enseñanza-aprendizaje que no requiere la presencia física del alumno en aulas u otras dependencias en las que se brindan servicios educativos, salvo para trámites administrativos, reuniones informativas, prácticas sujetas a supervisión, consultas tutoriales y exámenes parciales o finales de acreditación, siempre que se empleen materiales y recursos tecnológicos especialmente desarrollados para obviar dicha presencia y se cuente con una organización académica y un sistema de gestión y evaluación específico diseñado para tal fin” (Artículo 1). En el Artículo 3 ha establecido que el reconocimiento otorgado a una carrera con modalidad presencial no alcanza a la misma carrera dictada en la modalidad “a distancia”. En ese sentido, la CONEAU solicita la presentación de solicitudes por separado.

A su vez, en el Decreto N° 1047/99 del 23 de septiembre de 1999 se ha establecido que toda oferta de grado o posgrado destinada a instrumentarse total o parcialmente fuera del ámbito del Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (CPRES) al que pertenece la institución universitaria, deberá contar con un reconocimiento oficial otorgado a tal efecto, previo dictamen favorable del Consejo de Universidades. En este sentido, por ello la CONEAU también solicita que en estos casos, se realice una solicitud de acreditación por separado.

Cabe mencionar también que la Resolución N° 95/00 ha establecido que el resultado o trámite de acreditación en que se encuentren las carreras, debe informarse en el momento de la inscripción del alumno y en la publicidad o promoción de la oferta.

La acreditación alcanza tanto a carreras en funcionamiento –tengan o no egresados- como a proyectos de carrera de instituciones universitarias (Artículos 39 y 46, Inciso B). La evaluación de la calidad de las carreras de posgrado se realiza con el doble propósito de informar a la sociedad acerca de la calidad de las carreras que ofrecen las instituciones universitarias, así como de propiciar el mejoramiento de la calidad de la oferta de posgrados del sistema de educación superior universitario.

La acreditación es un proceso de carácter netamente académico que persigue los objetivos antes mencionados. Pero además, la acreditación tiene importantes implicancias jurídicas para la continuidad de las carreras, su funcionamiento y el otorgamiento de títulos reconocidos. La Ley de Educación Superior deposita en la

CONEAU la facultad de acreditar las carreras de posgrado y en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, el reconocimiento oficial de la validez nacional de los títulos.

Cabe aclarar que las normas y prácticas destinadas a acreditar la oferta de posgrado, han implicado la creación de una comisión ad-hoc: la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP), que ha llevado a cabo la primera evaluación sistemática, acreditación y calificación de los posgrados. Ha sido un proceso voluntario que ha posibilitado la elaboración de un primer listado de maestrías y doctorados acreditados en el país.

2.2. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) es un organismo descentralizado que funciona en la jurisdicción del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Ha sido creada por la Ley de Educación Superior N° 24.521, promulgada en 1995 y reglamentada por el Decreto N° 173/96 del Poder Ejecutivo Nacional.

La CONEAU está integrada por doce miembros de reconocida jerarquía académica y científica, con experiencia en la gestión universitaria. Ejercen sus funciones a título personal, con independencia de criterio y sin asumir la representación de ninguna institución. Los miembros de la CONEAU son designados por el Poder Ejecutivo Nacional a propuesta de los siguientes organismos y en la cantidad que en cada caso se indica:

- Tres por el Consejo Interuniversitario Nacional.
- Uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas.
- Uno por la Academia Nacional de Educación.
- Tres por el Senado de la Nación.
- Tres por la Cámara de Diputados de la Nación.
- Uno por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

La CONEAU se reúne periódicamente y debe dar cumplimiento a los objetivos establecidos por la ley, programando y supervisando las tareas de un equipo técnico permanente. Las evaluaciones se realizan con la participación de miembros destacados

de la comunidad académica universitaria invitados especialmente a esos fines, quienes están inscriptos en un registro conformado a partir de consultas con universidades, asociaciones científicas y otros organismos pertinentes.

2.2.1. Funciones.

La CONEAU evalúa tanto las instituciones universitarias como las carreras que en ellas se imparten. Esto define en su ámbito dos áreas de incumbencias bien definidas: “Evaluación institucional” y “Acreditación”.

En cuanto a la evaluación institucional:

- Autorización de instituciones universitarias.

En este caso, la función consiste en pronunciarse (sobre la base de evaluaciones de los proyectos respectivos) acerca de la consistencia y viabilidad de proyectos institucionales para la puesta en marcha de nuevas instituciones universitarias nacionales, el reconocimiento de nuevas instituciones universitarias privadas y el otorgamiento de autorización provisoria de nuevas instituciones universitarias privadas y de reconocimiento definitivo de instituciones universitarias privadas, el cual puede ser solicitado una vez transcurridos seis años de funcionamiento con autorización provisoria. Las resoluciones de la CONEAU, elevadas al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, son vinculantes cuando recomiendan no autorizar o reconocer instituciones. La CONEAU también tiene a su cargo el seguimiento de las instituciones universitarias privadas con autorización provisoria.

- Evaluación externa.

Consiste en el análisis de las dimensiones y logros del proyecto de la institución universitaria en el marco de sus misiones y objetivos. Se hace como mínimo cada seis años y se llevan a cabo en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Son complementarias de las autoevaluaciones que las instituciones disponen para analizar sus logros y dificultades, y para sugerir medidas para el mejoramiento de la calidad universitaria. Las evaluaciones externas tienen como objetivo principal asistir a las instituciones en las propuestas de mejoría de la calidad y conducen a emitir indicaciones públicas a este respecto.

Al considerar la función de acreditación:

- Acreditación de carreras de grado.

Consiste en la acreditación periódica de aquellas carreras cuyos títulos correspondan a profesiones reguladas por el Estado, tal como lo determine el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo de Universidades. Se trata de las carreras que por su naturaleza comprometen el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes.

- Acreditación de carreras de posgrado.

Consiste en la acreditación periódica de las carreras de especialización, maestría y doctorado, conforme a los estándares y criterios establecidos por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en consulta con el Consejo de Universidades.

Si se tienen en cuenta las consecuencias de la acreditación, en el Artículo 76 de la Ley de Educación Superior se ha establecido que cuando una carrera no obtuviere la acreditación, la CONEAU podrá recomendar que se suspenda la inscripción de nuevos alumnos hasta tanto se subsanen las deficiencias encontradas, resguardando siempre los derechos de los alumnos ya inscriptos. A su vez, en uno de los decretos reglamentarios de la Ley (Decreto N° 499/95) en su Artículo 5, ha establecido la relación directa entre la acreditación de las carreras y el otorgamiento de validez nacional a los títulos que en ellas se imparten. Según el mencionado decreto, es condición necesaria para el reconocimiento oficial y la consecuente validez nacional de los títulos de grado (correspondientes a profesiones reguladas por el Estado) y posgrado, la previa acreditación de la CONEAU u otro organismo reconocido para ese fin.

La aplicación de esta normativa es potestad privativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y no de la CONEAU, y en este sentido, en la Resolución N° 532/02 se ha establecido que los proyectos de carreras de posgrado deberán presentarse al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología para solicitar la validez nacional de sus títulos. El citado ministerio deriva el expediente a la CONEAU para su evaluación. En el caso de que la evaluación sea favorable, se dicta una validez provisoria hasta tanto el proyecto se implemente, es decir, comiencen las actividades de dictado de las clases.

En cuanto a la duración de la acreditación, la CONEAU realiza convocatorias periódicas para la presentación de especializaciones, maestrías y doctorados de acuerdo al cronograma que en cada caso se establece. Según se ha fijado en el Artículo 5 del Decreto N° 499/95, la acreditación de una carrera de posgrado tiene efecto por tres años a cuyo término se debe tramitar una nueva acreditación, la que tendrá una vigencia de seis años si la carrera contase con egresados (Resolución N° 1168/97). En caso contrario, la validez sólo será por otros tres años. Según la Resolución N° 1168/97 la acreditación alcanza a carreras en funcionamiento, tengan o no egresados, y a los proyectos de carrera. En este último caso, si un proyecto fuera evaluado favorablemente obtiene un reconocimiento oficial y la validez nacional del título provisorio. Una vez que la carrera comienza sus actividades (inscripción de alumnos y dictado de las actividades curriculares) debe presentarse en la siguiente convocatoria para la acreditación de posgrados (Resolución N° 532/02).

La CONEAU ha establecido que las carreras pueden ser categorizadas (si así lo solicitan) con “A” si son consideradas excelentes, “B” si son evaluadas muy buenas y “C” si son calificadas como buenas. En el caso de las carreras nuevas, que son aquellas que no han completado aún un ciclo de dictado, deben ser categorizadas con “An”, “Bn” y “Cn”. Cabe señalar que la categoría “C” corresponde a un posgrado de buena calidad, es decir que satisface los requisitos básicos para acreditar. La categoría “A” es la que indica la calidad excelente y la categoría “B” se considera como un estadio intermedio entre ambas.

2.2.2. Procedimientos.

El proceso de acreditación de posgrados está constituido por una serie de etapas que se describen a continuación:

- CONVOCATORIA.

La CONEAU convoca periódicamente a la acreditación de carreras de posgrado mediante comunicaciones dirigidas a todas las instituciones universitarias estatales y privadas.

- PRESENTACIÓN DE SOLICITUDES.

Carreras de posgrado: En el plazo fijado en la convocatoria, las instituciones

universitarias representadas por su Rector envían las presentaciones institucionales con las correspondientes solicitudes de acreditación con una nota adjunta en la que se detallan las carreras que se presentan a evaluación, el nombre del Coordinador que oficiará de nexo con la CONEAU durante todo el proceso de acreditación e informa mediante un sobre cerrado por cada carrera si se solicita o no la categorización.

Proyectos de carreras de posgrado: No están sujetos a las convocatorias y son recibidos y registrados en la Dirección Nacional de Gestión Universitaria del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología empleando los formularios vigentes de CONEAU. En los meses de marzo y agosto la CONEAU inicia las acciones de evaluación mediante un trámite especial.

- EXAMEN PRELIMINAR.

La CONEAU verifica si se satisfacen todos los aspectos formales y confecciona un informe técnico. Se realiza también una visita de constatación a cargo de un consultor técnico del área. En el caso de los proyectos esta visita se realiza si el experto interviniente la considera imprescindible.

- DESIGNACIÓN DE LOS PARES EVALUADORES.

Para la integración de los Comités de Pares, la CONEAU mantiene actualizado un registro de expertos, argentinos y extranjeros, organizado por áreas disciplinarias y profesionales. Para conformar dicho registro, la CONEAU consulta a las instituciones universitarias y a las asociaciones científicas y profesionales. Tiene en cuenta también a los docentes investigadores del Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias, así como a los investigadores del CONICET y de los consejos provinciales de investigación. Finalmente, también se incorpora a los directores de las carreras acreditadas por CONEAU.

Los Pares son seleccionados atendiendo a sus antecedentes académicos y profesionales, así como a su experiencia como evaluadores. Deben poseer, como mínimo, un título de posgrado equivalente al ofrecido por la carrera a evaluar (especialista, magíster o doctor). Sólo en casos excepcionales este requisito puede reemplazarse por una formación equivalente demostrada por sus trayectorias como investigadores, docentes o profesionales. De acuerdo con el número y las áreas temáticas de las carreras presentadas, la CONEAU aprueba los Comités de Pares y la nómina de sus posibles

integrantes y lo comunica a las instituciones respectivas, a fin de que, dentro del plazo de veinte días corridos, hagan las observaciones que consideren pertinentes y ejerciten el derecho de recusar a los evaluadores propuestos. Asimismo, se designa a los consultores que habrán de visitar las sedes de las carreras presentadas, a los efectos de constatar y complementar la información sobre su infraestructura y equipamiento técnico, bibliográfico e informático.

Las partes interesadas pueden ejercer el derecho a recusar a miembros de los Comités de Pares conformados por la CONEAU. Las recusaciones deben ser fundadas y basarse en hechos ciertos que inhabiliten para el desempeño de la función por las causales previstas en el Código de Procedimiento Civil y Comercial de la Nación o en la falta manifiesta de méritos académicos o profesionales para la evaluación de los posgrados.

El Código de Ética de la CONEAU obliga a los Pares evaluadores a actuar con absoluta independencia de criterio, sin asumir la gestión de intereses particulares ajenos a la misión encomendada por la CONEAU. En consecuencia, ellos están obligados a excusarse de intervenir en los casos en que, por razones de vínculos académicos, institucionales o familiares, o bien de amistad o enemistad personales, pudiera estar comprometida su imparcialidad. Mediante la firma de un convenio de confidencialidad, los Pares evaluadores se comprometen a cumplir con las normas de dicho Código y a no divulgar las informaciones contenidas en las solicitudes de acreditación evaluadas por ellos ni el resultado de la evaluación.

Proyectos: Atendiendo a los mismos criterios antedichos pero siguiendo un trámite más simple, se selecciona por lo menos un evaluador para que se expida acerca de la viabilidad del proyecto. En estos casos, no se efectúa la instancia de recusación.

▪ ACTUACIÓN DE LOS COMITÉS DE PARES.

Vencido el plazo para las recusaciones, la CONEAU designa, constituye y presta apoyo técnico a los integrantes de los Comités de Pares evaluadores.

Los Comités se organizan por áreas disciplinarias o profesionales y se integran por un número no inferior a tres Pares. Se tiende a preservar la diversidad de origen regional e institucional y la presencia de distintas corrientes científicas, filosóficas, y metodológicas, incluso puede convocarse a expertos extranjeros. La CONEAU procura una razonable rotación de los expertos de cada área temática o disciplinaria.

Cada Comité evalúa las carreras que le han sido asignadas, aplicando los estándares y

criterios preestablecidos, debidamente ajustados a la especificidad de los respectivos campos disciplinarios y orientaciones. A tal fin analiza la solicitud presentada, el informe del personal técnico de la CONEAU y el de la misión de constatación. Finalmente emite una recomendación debidamente fundada de acreditación o no acreditación de la carrera o proyecto y, sólo en el caso de habérselo solicitado expresamente y de tratarse de una carrera en funcionamiento, de categorización.

- ANÁLISIS DE LA CONEAU.

La CONEAU analiza cada solicitud de acreditación tomando en consideración la recomendación del Comité de Pares, el informe de su propio personal técnico, el del consultor que realizó la misión de constatación y toda otra información obrante en el expediente. Puede asimismo solicitar al Comité la ampliación de su informe e incluso, excepcionalmente, convocar con el mismo objetivo a otro Comité.

- COMUNICACIÓN A LAS INSTITUCIONES.

Carreras: En los casos en que se considera que corresponde acreditar la carrera, antes de dictar resolución traslada el correspondiente informe de evaluación a la institución para que, por el término de veinte días hábiles, ésta manifieste las observaciones que considere pertinentes. Posteriormente dicta la resolución de acreditación, fija el término de su vigencia, la notifica y la publica.

En los casos en que se considera que corresponde no acreditar la carrera, antes de dictar resolución traslada el correspondiente informe de evaluación a la institución para que, por el término de ciento ochenta días corridos, ésta manifieste lo que considere oportuno, elabore planes de mejoramiento o desista de la solicitud de acreditación. En caso de que la institución haga uso de este derecho, se corre traslado de sus manifestaciones al Comité de Pares para que éste mantenga o modifique expresamente su informe anterior, luego de lo cual la CONEAU procede a analizar la solicitud y dicta finalmente la resolución que corresponda. Conocida la resolución de la CONEAU, la respectiva institución universitaria puede solicitar su reconsideración dentro de los veinte días hábiles de la notificación. La CONEAU resolverá el recurso sin más trámite, con lo que quedará agotado el proceso de acreditación.

Proyectos: Los informes de evaluación se trasladan a la institución para que, por el término de 15 días hábiles ésta manifieste lo que considere oportuno. Cumplido el plazo

se dicta la resolución de acreditación, que se remite junto con el expediente correspondiente al Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Gestión Universitaria.

A continuación se enumeran las normas vinculadas con la evaluación de posgrados:

Normas Generales

- Ley N° 24.521 de Educación Superior
- Decreto PEN N° 499/95. Alcances y validez de las acreditaciones.
- Resolución Ministerial N° 1168/97. Estándares y criterios para la acreditación de carreras de posgrado.
- Resolución Ministerial N° 95/00. Promoción y publicación de carreras de posgrado.
- Resolución Ministerial N° 1058/02. Creación del Registro Público de Centros de Investigación e Instituciones de Formación Profesional Superior.
- Resolución Ministerial N° 1717/04. Educación a distancia. Lineamientos para la presentación y evaluación de programas y carreras bajo esta modalidad.
- Ordenanza CONEAU N° 38. Solicitudes de inscripción en el Registro Público de Centros de Investigación e Instituciones de Formación Profesional Superior.
- Ordenanza CONEAU N° 42. Criterios que rigen el retiro y archivo de los proyectos presentados al solo efecto del reconocimiento oficial provisorio del título.
- Ordenanza CONEAU N° 43. Autorización a la presidencia a resolver el retiro y el archivo de solicitudes de acreditación de carreras y proyectos de posgrado.

Normas específicas para la evaluación de carreras en funcionamiento

- Ordenanza CONEAU N° 45. Procedimientos para la acreditación de carreras de posgrado.
- Nota técnica para la presentación de carreras.

Desde septiembre de 2005 se encuentra en vigencia la primera etapa de la Tercera Convocatoria para la acreditación de posgrados, que se rige por:

- Resolución CONEAU N° 629/05. Tercera convocatoria para la acreditación de posgrados.
- Resolución CONEAU N° 790/05 Modificación del cronograma para la tercera

convocatoria a acreditación de posgrados.

- Resolución CONEAU N° 40/06. Modificación del cronograma para la tercera convocatoria a acreditación de posgrados.

Normas específicas para la evaluación de proyectos

- Resolución Ministerial N° 532/02. Reconocimiento oficial provisorio y validez nacional de los títulos.
- Ordenanza CONEAU N° 44. Procedimientos relacionados con el dictamen de la CONEAU en el trámite para el reconocimiento oficial provisorio del título.
- Nota técnica para la presentación de proyectos.

2.2.3. Organización del trabajo de los Comités de Pares.

El miembro del equipo de acreditación de posgrados que oficia de Secretario Técnico del Comité, contacta a los posibles integrantes para el Comité de Pares y acuerda las cuestiones generales de contratación y traslado para la fecha estipulada de la reunión presencial. Cumplido esto, el trabajo se organiza en dos etapas que se detallan en los próximos párrafos.

En un primer momento, luego de que el Par acuerda participar de la evaluación, se le remite el Código de Ética de la CONEAU vía correo electrónico. El Par deberá firmar el Código de Ética y remitirlo vía fax.

Con posterioridad, se envía el listado total de las carreras a evaluar con la finalidad de que el Par informe al Secretario Técnico asignado acerca de las incompatibilidades existentes y solicite su excusación en los casos que corresponda.

El equipo técnico de la CONEAU asignará las carreras teniendo en cuenta sus características y la diversidad disciplinaria de los Pares, de tal manera que cada carrera tenga al menos tres evaluaciones de tipo individual (este material es de estricto uso interno del Comité y tiene un carácter absolutamente reservado). Los Pares evaluadores también deberán informarse acerca del contenido de las solicitudes de acreditación de aquellas carreras sobre las que no tengan que realizar el informe individual; luego, se le envía al Par evaluador los siguientes documentos:

- Las solicitudes de acreditación con sus correspondientes presentaciones institucionales con una protección cuya clave de acceso se proporcionará

oportunamente.

- Los informes de Comisiones Asesoras.
- El informe técnico.
- El informe correspondiente a la misión de constatación.

El Par será informado de la fecha máxima de remisión del informe preliminar organizado en la guía de evaluación y de la fecha prevista para la reunión presencial del Comité de Pares. Los informes correspondientes a cada carrera serán consolidados por el Secretario Técnico responsable con la finalidad de relevar las distintas opiniones de los Pares.

En un segundo momento y en las fechas previstas, se produce la reunión del Comité en la sede de la CONEAU. En esas jornadas, que tendrán una duración máxima de tres días, se procede al tratamiento en plenario de todas las carreras y a la redacción final de los dictámenes. En el plenario, los evaluadores informan acerca de las cuestiones observadas en cada solicitud, las conclusiones obtenidas y se producen los debates pertinentes con el resto de los miembros del Comité. Se elaboran las propuestas definitivas y se acuerdan los criterios generales de acreditación utilizados.

Los Pares evaluadores pondrán en común las opiniones vertidas en los informes individuales en un dictamen conjunto, sin que esto impida la posibilidad de disidencias.

En cuanto a la designación del Coordinador del Comité de Pares, uno de los miembros debe actuar como tal, función que adquiere especial relevancia con posterioridad a la reunión. El Coordinador del Comité es la persona a quien la CONEAU consulta en los siguientes casos:

1. Cuando se considera que el dictamen no es lo suficientemente claro en algún punto y puede recurrir a él para solicitar aclaraciones.
2. En la instancia en la que las carreras realizan la respuesta a la vista del informe de no acreditación o solicitan la reconsideración de la categoría otorgada. El Coordinador es quien evalúa los argumentos y documentación presentados en estos casos -de ser necesario, en consulta con el resto de los integrantes- y propone a la CONEAU sostener la decisión inicial del Comité o bien hacer lugar a los pedidos de las carreras con la debida fundamentación.

En síntesis, los Comités de Pares tienen como propósito el desarrollo de las

siguientes misiones:

- Evaluar los proyectos y carreras de posgrado de acuerdo con los estándares y criterios correspondientes a la Resolución del entonces Ministerio de Cultura y Educación 1168/97 y a los procedimientos establecidos por la CONEAU.
- Expedirse sobre la acreditación o no acreditación de las carreras y proyectos de carreras de posgrado, detallando sus debilidades y fortalezas de acuerdo con los procedimientos establecidos por la CONEAU.
- Proponer, en los casos que haya sido solicitada, la categorización de las carreras de posgrado conforme a los perfiles de categorización establecidos por la CONEAU.
- Formular recomendaciones para el mejoramiento de la calidad de los posgrados.

Los Comités de Pares deberán presentar los siguientes resultados:

- Un informe completo por cada una de las carreras o proyectos presentados, recomendando su acreditación o no acreditación y la propuesta de categorización, cuando corresponda. El informe será realizado teniendo en cuenta la Guía de Evaluación y estará firmado por todos los Pares. En casos de existir alguna disidencia se deberá adjuntar un texto que fundamente los motivos de tal decisión. En los casos de recomendación de no acreditación, el Comité puede sugerir la aplicación del artículo 76 de la Ley de Educación Superior que establece: “Cuando una carrera que requiere acreditación no la obtuviere, por no reunir los requisitos y estándares mínimos previamente establecidos, la CONEAU podrá recomendar que se suspenda la inscripción de nuevos alumnos en la misma, hasta que se subsanen las deficiencias encontradas, debiéndose resguardar los derechos de los alumnos ya inscriptos que se encuentran cursando dicha carrera”. Este informe es el fundamental insumo que utiliza la CONEAU para la redacción final de las resoluciones de acreditación y de los informes sobre las carreras no acreditadas que se envían a las instituciones.

- Una breve síntesis de los criterios empleados por el Comité en el contexto de las carreras evaluadas para efectuar sus recomendaciones.

Las tareas que desarrollan los diferentes Comités de Pares tienen en cuenta los siguientes objetivos:

- Estudiar los estándares y criterios de acreditación establecidos en la Resolución N° 1168/97 y reflexionar en conjunto sobre las especificidades de las respectivas disciplinas y orientaciones, teniendo en cuenta su experiencia académica y profesional.

Para realizar esta tarea podrán consultar también los trabajos de asesoramiento elaborados por las Comisiones Asesoras y Subcomisiones convocadas por la CONEAU en cumplimiento de su Resolución N° 383/01. Al respecto, cabe aclarar que teniendo en cuenta la experiencia recabada en el anterior proceso de acreditación y con el objetivo de contar con elementos que permitan mejorar la calidad de las evaluaciones, la CONEAU ha convocado a Comisiones Asesoras para consultar con representantes de las distintas áreas disciplinarias algunos aspectos que habían resultado de disímil aplicación en los Comités de Pares. Los informes resultantes se consideraron preliminares y fueron puestos a consideración de la comunidad académica con el objeto de que se tomara conocimiento de lo dictaminado y se hicieran llegar opiniones para profundizar la reflexión.

A su vez, teniendo en cuenta la inclusión en esta convocatoria de carreras a distancia, se conforma una Comisión Asesora en esta modalidad de educación. Este informe también se encuentra a disposición de los evaluadores.

- Analizar, considerando los procedimientos establecidos por la CONEAU, las solicitudes de acreditación junto con los informes técnicos y de visita de constatación.

El formulario actual intenta abarcar toda la oferta de posgrados del sistema universitario argentino: especializaciones, maestrías, doctorados, carreras con planes de estudios estructurados, semiestructurados y personalizados y carreras presenciales, no presenciales y semipresenciales.

La solicitud de acreditación se compone de dos formularios: uno institucional y otro de la carrera.

El formulario institucional es el registro donde el Par evaluador puede encontrar la información relativa a la unidad académica que presenta la carrera a acreditar con el objetivo de evitar la reiteración de información común y tener un panorama del ambiente en el que se desenvuelve la carrera. La información institucional solicitada permitirá analizar cuidadosamente la relevancia del posgrado en el contexto de la unidad académica (otras carreras de grado y posgrado que se dictan, recursos compartidos, etc.). De esta manera, se podrán evaluar convenientemente los aspectos institucionales que contienen y dan marco a la carrera de posgrado y se hará posible la elaboración de juicios valorativos adecuadamente fundados.

Como unidad académica (UA) se entiende a la unidad de gestión académica y de recursos dentro de la institución universitaria que contiene a la carrera de posgrado. La UA en ocasiones coincide con una facultad o departamento (aunque éstos a su vez contengan a institutos, escuelas u otras unidades), que incluye carreras de grado y posgrado; en otros casos, la UA la constituye secretarías de posgrados, escuelas e incluso rectorados que pueden o no incluir carreras de grado.

La idea global de este enfoque es considerar a la carrera que está siendo evaluada en el ambiente donde se desarrolla, teniendo en cuenta el resto de la oferta de la unidad académica, la normativa general, los docentes con más alta dedicación, los convenios vigentes y los recursos asignados. Así, como referencia general encontrará en el formulario institucional lo que es común a la UA y en el formulario por carrera lo que es específico de cada una de ellas. Por ejemplo, el Par evaluador encontrará en el formulario institucional la normativa general de la unidad académica en lo relativo a posgrados. En cambio, la normativa específica de la carrera, si la hubiera, se consigna en el formulario específico por carrera. Encontrará también información sobre las líneas de investigación que promueve la UA. En este sentido, es interesante observar si los objetivos de la carrera se enmarcan dentro de algunas de estas líneas, o constituyen una línea novedosa que constituye un proyecto de expansión de esa UA.

También hay información sobre los docentes y su dedicación apunta a conocer como se distribuye la dedicación de ellos en relación con las diferentes tipos de ofertas (grado y posgrado), además de brindar información sobre el tipo de contratación que utiliza la universidad. Esta información debe ser considerada en función de los objetivos

de la carrera y en todo caso, se prestará especial atención a los recursos que se emplean en la carrera para implementar el plan de estudios.

Se solicita la información sobre los convenios marco y específicos solamente en el formulario institucional. De esta manera se puede tener un análisis global de los vínculos con los que cuenta la institución.

La información sobre infraestructura, biblioteca y equipamiento apunta a conocer los espacios de uso común de la UA. En el formulario por carrera se informa únicamente sobre los espacios de uso específico.

Finalmente, se pide información sobre los recursos financieros de la UA, con el objetivo de obtener cifras que permitan ubicar a la carrera que está siendo evaluada en el presupuesto de la UA. Se pretende una estimación que permita vincular ingresos y egresos para establecer ciertos indicadores de calidad en el origen y uso de los recursos. Como subproducto y en el largo plazo, se pretende estimular la difusión de estas prácticas en nuestro sistema para que las propias instituciones puedan calcular, evaluar y comparar la situación financiera de cada carrera, en el contexto de la institución que la dicta. Esto constituye un ejercicio para observar la evolución financiera de sus ofertas de posgrado. En cualquier caso, estos cuadros siguen el espíritu del formulario en cuanto completan la evaluación de la sustentabilidad de la carrera con un panorama global de la situación financiera de la institución y teniendo en cuenta los objetivos previstos para la propia carrera. Es importante aclarar que la información solicitada es de carácter financiero, por lo que no se registran ni los créditos ni las deudas, excepto cuando ellas suponen movimientos de fondos. Los importes se consignan en valores brutos en pesos corrientes. Desde luego, el reporte de estos datos es ilustrativo y contextual de una evaluación cuyo objetivo central es discernir la calidad académica de la carrera a la luz de los estándares.

La Guía de Evaluación está estructurada de manera tal que se efectúan cuatro evaluaciones parciales, cada una de las cuales involucra a uno o varios aspectos de la carrera. De esta manera se efectúa un análisis integrado, de tipo relacional, orientado por una serie de pautas muy precisas que incluyen los puntos de la solicitud de acreditación que deben tenerse en cuenta en cada caso. Las evaluaciones parciales son las siguientes:

- Viabilidad del dictado. En su análisis se incluyen: a) Fundamentación y

evaluaciones previas y b) Dirección, comité académico y funcionamiento.

- Consistencia del diseño, duración y desarrollo del plan de estudios. En esta evaluación parcial se consideran esencialmente los aspectos relacionados con el plan de estudios en cuanto a su diseño e implementación.
- Calidad del proceso de formación. En su análisis se consideran: a) Plan de estudios, b) Cuerpo académico, c) Alumnos y graduados y d) Infraestructura y equipamiento.
- Resultados y mecanismos de revisión y supervisión. Involucra a los siguientes aspectos: datos de graduación a) Trabajos finales y tesis, b) Actividades científico-tecnológicas y c) Actividades de transferencia.

Los criterios de agrupamiento de los distintos aspectos de la carrera han sido básicamente dos: por un lado, se evalúa su calidad “potencial” a través de su inserción institucional, organización y plan de estudios (evaluaciones parciales 1 y 2); mientras que por otro lado, la calidad es evaluada a través de resultados obtenidos, es decir, las tesis y las actividades de investigación y de transferencia (evaluaciones parciales 3 y 4).

Las cuatro evaluaciones parciales se consideran equivalentes en cuanto a su ponderación, por lo que la acreditación es el resultado de la satisfacción simultánea de todas ellas. Para evaluar el grado de satisfacción se considera, luego de una primera evaluación de la situación actual, en el caso de las carreras, se consideran los planes de mejoramiento presentados. Las diferentes categorías en las carreras acreditadas son el resultado de analizar si las condiciones acreditación se han satisfecho (Categoría “C”) o se han superado (categorías “B” o “A, según sea el caso).

2.2.4. Estándares y criterios de evaluación.

Los estándares y criterios que han sido establecidos en la Resolución N° 1168/97 por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología previa consulta al Consejo de Universidades, tienden a garantizar la calidad de la oferta de posgrados.

Estos estándares y criterios constituyen el marco general de la evaluación, permitiendo la consideración de los diferentes tipos de carreras y sus respectivas modalidades disciplinarias. A su vez, corresponde tener en cuenta que se trata de estándares mínimos y que en su aplicación deben respetarse los principios de autonomía

y libertad de enseñanza académica y aprendizaje.

Los criterios fundamentales a tener en cuenta para la acreditación son los que se desarrollan a continuación:

MARCO INSTITUCIONAL

Es necesario que el posgrado contenga explícitos los siguientes elementos dentro de un marco general de congruencia y consistencia con la naturaleza del estatuto de la institución:

- Propuesta de la institución referida a las reglamentaciones, resoluciones y ordenanzas vigentes de su sistema de posgrado.
- Reglamentación referente al funcionamiento específico de la carrera cuya acreditación se solicita.
- Definición de los objetivos de la carrera, fundamentos del plan de estudios y programa de actividades de la temática abordada.
- Presentación de carreras conjuntas o interinstitucionales con el objeto de aprovechar el potencial académico, científico y tecnológico de las instituciones universitarias del país asociadas entre sí o con instituciones extranjeras, que en un esfuerzo conjunto para mejorar la oferta educativa reúnan recursos humanos y materiales suficientes. Los requisitos para la acreditación de la carrera podrán ser cumplimentados por medio de la cooperación entre las instituciones involucradas. A esos fines es imprescindible la existencia de un convenio específico por parte de las instancias con facultades legales para hacerlo en cada una de las instituciones participantes.
- Relevamiento y sistematización de datos referidos a la evolución de la matrícula, registrando y analizando tasas de aprobación, retención y graduación y toda otra información importante al respecto.

PLAN DE ESTUDIOS

El plan de estudios deberá contener los siguientes aspectos:

- Proyecto: Antecedentes, relevancia académica y/o profesional, objetivos, requisitos de admisión, programa de las actividades académicas (cursos, seminarios, talleres, prácticas, pasantías, etc.), reglamento de tesis, metodología de seguimiento y

evaluación de los alumnos y condiciones para el otorgamiento del título. Los elementos mencionados deben guardar coherencia entre sí y constituir un proyecto integral de formación de posgrado.

- Doctorados y maestrías personalizadas: Las instituciones podrán ofrecer una modalidad de maestría y doctorado en la cual el plan de estudios sea presentado por el director de trabajo final y aprobado por el comité académico u organismo equivalente en función de la temática propuesta por el maestrando o doctorando para su trabajo final, en cuyo caso se deberá presentar una reglamentación acorde con este documento.
- Dedicación horaria: Distribución de carga horaria en unidades de diversa duración y formato (cursos, talleres y seminarios). Las carreras de especialización contarán con un mínimo de 360 horas y las maestrías con un mínimo de 540 horas; en ambos casos se trata de horas reales dictadas. En el caso de las maestrías se debe incluir además un mínimo de 160 horas de tutorías y tareas de investigación en la institución (sin incluir las horas dedicadas al desarrollo de la tesis).

CUERPO ACADÉMICO

Se considera cuerpo académico al conjunto de docentes e investigadores acorde con los objetivos de las diferentes disciplinas ofrecidas. Dicho cuerpo académico podrá estar conformado por el director del programa, comité académico, cuerpo docente y directores de tesis, u otros con funciones equivalentes y su número y dedicación a la carrera responderán a las necesidades y complejidades de cada posgrado. Sus integrantes deberán poseer, como mínimo, una formación de posgrado equivalente a la ofrecida por la carrera. En casos excepcionales la ausencia de estudios de posgrado podrá reemplazarse por una formación equivalente demostrada por sus trayectorias como profesionales, docentes e investigadores. El criterio de excepción debe aplicarse con mayor flexibilidad al comienzo del proceso de acreditación a los fines de posibilitar la modalidad gradual necesaria para la conformación del cuerpo docente requerido por el sistema.

- Cuerpo docente: Los profesores que actúen en carreras de posgrados podrán ser considerados estables o invitados.
- Profesores estables: Aquellos docentes asignados a la carrera que forman parte del

plantel docente de la institución que la ofrece y los que, provenientes de otras instituciones, tengan funciones tales como el dictado y evaluación de cursos y seminarios, dirección o codirección de tesis y participación en proyectos de investigación siendo fundamental en estos casos explicitar el contacto o interacción durante el desarrollo de la carrera con el comité académico u organismo equivalente, con los demás docentes y con los alumnos. Los docentes estables deben constituir por lo menos el cincuenta por ciento del cuerpo académico de la carrera.

- Profesores invitados: Aquellos docentes que asuman eventualmente parte del dictado de una actividad académica de la carrera.
- Dirección de tesis: La capacidad y experiencia necesarias para la orientación y dirección de tesis e investigaciones deberán ser especialmente consideradas en las actividades que lo requieran, teniendo en cuenta que los directores podrán tener a su cargo un máximo de cinco tesis incluyendo los de otras carreras de posgrado.

ALUMNOS

El posgrado debe brindar información sobre:

- Políticas, procesos y condiciones de admisión, evaluación, promoción y graduación de los alumnos.
- Orientación adecuada respecto al plan de estudios y al título a otorgar.

EQUIPAMIENTO, BIBLIOTECA Y CENTROS DE DOCUMENTACIÓN

Con criterio gradual deben preverse los siguientes aspectos:

- Instalaciones y equipamiento: Acceso a instalaciones, laboratorios, equipos y recursos didácticos adecuados para las actividades que se desarrollan, guardando relación con las necesidades generadas en el desempeño de dichas actividades. Los posgrados que utilicen instalaciones que no sean propias deberán tener garantizado su uso.
- Biblioteca: Acceso a bibliotecas y centros de documentación equipados y actualizados en contenido y cantidad para satisfacer sus necesidades.
- Informatización: Acceso a equipamiento informático y a redes de información y comunicación adecuados a las necesidades de las actividades que se desarrollan.

DISPONIBILIDADES PARA INVESTIGACIÓN

El proyecto deberá indicar:

- El detalle, de acuerdo con los requerimientos de la carrera, de los ámbitos institucionales de investigación, prácticas profesionales y desarrollos tecnológicos previstos para la ejecución de los trabajos, proyectos, obras o actividades de Maestrías y Doctorados, propios de la Universidad o en Convenio, haciendo referencia particular a centros, institutos, programas o proyectos vinculados a problemáticas o áreas abordadas en las carreras respectivas.
- Existencia de programas y proyectos de investigación.
- Ámbito de las actividades de investigación de los docentes, siendo preferentemente considerados la propia carrera de posgrado, otras áreas de la misma institución y otras instituciones de nivel académico, especialmente cuando se trate de maestrías y doctorados personalizados.

2.2.5. Clasificación de las áreas disciplinares.

Para la determinación del campo disciplinario, el Ministerio de Educación ha propuesto un ordenamiento en: Ciencias Básicas, Ciencias Aplicadas, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud, pero la rápida expansión del conocimiento y las consecuentes transformaciones disciplinares exigen una reconsideración que contemple la diversidad curricular actual.

Para Barsky y Dávila (2004) los criterios tradicionales impiden captar la evolución de las disciplinas, la creación, crecimiento y consolidación de otras nuevas y los cambios en las antiguas, de forma tal que se terminan considerando a las mismas como estructuras rígidas, estables y atemporales y no como construcciones que se desarrollan a partir de procesos complejos, multicausales y con una importante influencia contextual que alterna períodos de aislamiento y apertura. A su vez, la utilización por parte del Ministerio de Educación de la misma clasificación para grado y posgrado al no considerar los aspectos diferenciales entre ambos niveles, genera contradicciones entre los criterios de clasificación y la naturaleza de las carreras, al tiempo que excluye algunas características relevantes del posgrado.

Para los autores mencionados, a nivel de posgrado se advierte una situación de

mayor complejidad; como los conceptos de básico y aplicado suelen utilizarse como sinónimos de general-teórico y específico-práctico, un doctorado en Ciencias Aplicadas sería específico, pero una especialización en Ciencias Básicas sería general. Esta profundización del problema de la clasificación a nivel de posgrado se debe principalmente a que éstos reflejan las tendencias actuales a la especialización, la interdisciplinariedad y la integración entre conocimiento básico y aplicado. En este sentido, cualquier intento por adecuarlos a una clasificación convencional, que ya tiene problemas para sistematizar los estudios de grado, no permite captar claramente las tendencias del sistema, provocando entre otros desajustes, una disminución de los posgrados en Ciencias Básicas y un aumento en Ciencias Aplicadas.

Para superar las dificultades explicadas, Barsky y Dávila (2004) han propuesto modificar la clasificación tradicional y utilizan criterios de clasificación de los posgrados basados en contenidos, modalidad y ámbito institucional.

En la nueva clasificación, se producen modificaciones en los campos de Ciencias Exactas y Naturales y Tecnológicas basados en los argumentos expuestos. Además del cambio en los nombres de los campos, también se agrupan algunas disciplinas en otras que las comprenden -Industrias e Informática en Ingeniería o Ciencias del Suelo en Agronomía que además de Ciencias incluye Tecnologías agropecuarias- y se cambian algunas disciplinas de campo -Astronomía y Meteorología pasan de Tecnológicas a Exactas y Naturales-. Por último, Estadística se repartió entre Exactas y Naturales, Tecnológicas o Ciencias Sociales de acuerdo a la modalidad del posgrado -básicamente su aplicación- y la Facultad que lo dicta.

Por otra parte, la misma confusión disciplinar que se observa en las Tecnológicas, se presenta también en otros campos, particularmente en Ciencias Sociales. Un ejemplo de este problema se muestra en la cuarta rama de este campo (Cuadro N° 10) que abarca desde Antropología, Servicio Social y Sociología, hasta una nueva categoría Ciencias Sociales que tiene el mismo nombre del campo correspondiente generando mayor confusión. En la nueva clasificación se plantea una simplificación en Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales, en los cuáles se dejan las grandes ramas y se envía al rubro Otras a las carreras de posgrado que existen en número limitado.

En los siguientes cuadros se visualizan las diferencias anteriormente explicadas:

Cuadro N° 10. Listado de ramas de estudio y disciplinas de la Guía de Grado 1998 y la Guía de Posgrados 1999 del Ministerio de Educación.

Ciencias Básicas	Ciencias Aplicadas	Ciencias Sociales	Ciencias Humanas	Ciencias de la Salud
Física	Ciencias Agropecuarias	Derecho	Filosofía	Medicina
Matemática	Arquitectura y Diseño	Administración y Economía	Letras e Idiomas	Odontología
Química	Ingeniería	Ciencias Políticas Relaciones Internacionales Diplomacia	Educación	
Veterinaria Biología	Industrias	Antropología Ciencias Sociales Servicio Social Sociología		
Psicología	Paramédicas y Auxiliares de Medicina			
Bioquímica	Informática	Ciencias de la Información y de la Comunicación	Historia	
Salud Pública	Estadística Ciencias del Suelo Astronomía Meteorología Bioquímica y Farmacia Otras	Relaciones Institucionales y Humanas Demografía Geografía Otras	Teología Artes	

Cuadro N° 11. Clasificación de Áreas y Disciplinas según Barsky y Dávila (2004).

Ciencias Exactas y Naturales	Tecnológicas	Ciencias Sociales	Humanidades	Ciencias de la Salud
Matemática	Agronomía	Ciencias Jurídicas	Filosofía	Medicina
Física	Ingeniería	Administración y Economía	Letras e Idiomas	Odontología
Biología	Arquitectura	Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales	Educación	Veterinaria
Química	Bioquímica y Farmacia	Sociología	Psicología	Otras
Astronomía	Otras	Comunicación	Historia	
Meteorología		Geografía y Demografía	Teología	
Otras		Otras	Artes	

Cabe aclarar que a estas variables básicas de clasificación pueden sumarse otras caracterizaciones tales como las relativas a alumnos y egresados, regionalización, institucionalización, evaluación y acreditación, entre otras. Sin duda, la profundización de las especializaciones y la creciente integración interdisciplinaria generan significativas transformaciones disciplinares que pueden llevar a la convergencia.

Sea cual fuere la perspectiva que se propone para analizar las carreras de posgrado, es importante analizar la forma particular en que interactúan los indicadores relacionados con los campos de conocimiento, los sistemas de formación, los estamentos profesionales, las demandas sociales, y las estructuras de poder y de contexto, entre otros.

Capítulo 3. ALCANCES DE LA VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA

3.1. Ideas iniciales.

Sin lugar a dudas, las últimas décadas se han iniciado con nuevos desafíos e interrogantes en el terreno de la educación. Se avanza hacia un mundo cada vez más global, donde la legitimación de la democracia aumenta y el conocimiento y la información son las principales fuentes de riqueza. Consecuentemente, el acercamiento entre los sectores educativo y empresarial es imprescindible para conseguir niveles educacionales acordes a las exigencias del mundo de hoy.

En tal sentido, Escotet (1996) afirma que los argumentos a favor de la sistematización y normalización del sistema de alianzas universidad-empresa son varios, entre otros:

- La participación en los programas y cursos utilitarios de los especialistas del sector productivo.
- El desarrollo de reciclaje y formación permanente dentro de la empresa.
- La relación del estudiante y profesor con el mundo del trabajo y la cohesión social.
- El hecho de existir centros de investigación fuera del ámbito universitario, que van desde disciplinas farmacéuticas hasta las energéticas, incluso en los dominios del sistema de valores y de las industrias culturales.
- La participación en programas de servicios y proyectos comerciales como respuesta a la socialización del mercado.
- La posibilidad de obtener recursos financieros adicionales que refuercen indirectamente la capacidad de creación y formación especializada.
- La financiación de programas como compensación al desarrollo de patentes, propiedades de procesos tecnológicos y copyrights.
- La contribución de la universidad y de la empresa a la esfera de la investigación y desarrollo (I+D).
- La necesidad de compartir la infraestructura científica y tecnológica para mejorar la calidad y acelerar los procesos de transferencia.

Desde una perspectiva crítica, Llomovate (2006) considera que cuando las

propuestas de la universidad de los noventa se combinan con el modelo de desarrollo de la economía, se producen varios problemas y otras tantas áreas y sub-áreas temáticas interesantes e inéditas; en relación a estos aspectos, identifica en los estudios recientes los siguientes ítems:

- La formación en la universidad, la transformación de las profesiones tradicionales y el desarrollo de otras nuevas, en el contexto del mercado de trabajo para el segmento de trabajadores altamente calificados y especializados.
- El modelo emergente de transferencia universitaria solidaria con proyectos y demandas dirigidas desde diversos sectores sociales, en especial los más vulnerables en términos de su inserción socioeconómica y laboral en general. Esta línea de trabajo, también conocida como “la responsabilidad social de la universidad”.
- La universidad y la socialización para el trabajo en empresas.
- La universidad como ámbito laboral para los académicos -docentes e investigadores- y para los no docentes.
- La transferencia o vinculación científica y la vinculación tecnológica desde la universidad hacia la empresa.

Es decir, los nuevos requerimientos científicos, sociales y formativos demandan una vinculación integral entre la universidad y el mundo laboral. La empresa recibe los beneficios del medio profesional y de los descubrimientos del sistema universitario; la universidad necesita de ella para la actualización de la enseñanza de destrezas y habilidades. Es decir, la transmisión de la herencia cultural, la actualización de conocimientos y la preparación para el futuro deben actuar en forma integral en los nuevos roles educativos. Las acciones educativas tienen que producir modificaciones concretas, tratando de integrar las nuevas demandas de la sociedad.

En este marco Hallak (1991) afirma que dadas las condiciones actuales de acelerado cambio tecnológico, la educación está llamada a desempeñar un papel crucial. En tal marco, los cambios que se ejecutan en el área de la educación para el trabajo tienen una importancia estratégica para tender un puente entre dos mundos: la universidad y la empresa. Consecuentemente, es preciso convenir que se trata de dos mundos culturales separados y ajenos en cierta medida. Para algunos universitarios, la

empresa es el lugar del interés, del egoísmo, de las ventajas individuales y materiales; mientras que la universidad se consagra a la investigación, a la búsqueda de la verdad y a la acción comunitaria. Algunos empresarios consideran a la universidad como un ámbito confuso, al margen de los intereses económicos, con un marcado predominio hacia una tendencia teórica más que práctica.

Según Gore (1996) es preciso diferenciar los objetivos de cada subsistema dado que las empresas requieren cada vez más de profesionales del conocimiento y las universidades de management, lo que crea importantes espacios de interacción. Por otro lado, el análisis de Labelle (1979) plantea que en un contexto donde la competencia es ley, la empresa no puede sobrevivir más que por su eficacia, su productividad; cada teoría lleva consigo aplicaciones que son su sanción inmediata. La universidad, por el contrario, puede emplear el tiempo en levantar proyectos sin mañana, en elaborar teorías inaplicables, ya que después de todo, lo importante es hacer investigación por la investigación; muchas veces el estudiante prolonga su escolaridad mediante tesis interminables y el profesor encuentra en la investigación, más aún que en la enseñanza, cierta comodidad aseguradora que le pone a cubierto de la incertidumbre de la coyuntura económica.

Es necesario plantear que la relación entre la universidad y la sociedad en lo referente a su papel frente al trabajo, no puede circunscribirse a la formación para atender a los requerimientos puntuales del mercado laboral. Sólo responder desde una perspectiva económica es arriesgado, fundamentalmente en momentos en que la capacidad del mercado laboral para incorporar a los trabajadores es limitada. Por lo tanto, puede significar la restricción de la expansión educativa universitaria a la capacidad de demanda de las empresas o deteriorar la calidad de la educación.

La articulación entre las universidades y las empresas debe considerarse desde la formación en aquellas competencias imprescindibles para participar de los actuales procesos sociales y productivos. Se imponen los modelos productivos que requieren de la interacción de distintos roles ocupacionales. Dichos procesos demandan comprender la información y la comunicación oral y escrita y las habilidades requeridas para el trabajo en equipo, además de capacidad de liderazgo y manejo de recursos humanos. Todo esto exige pensar en un aprendizaje permanente, desarrollado mediante la capacidad de aprender a aprender. Por ello, es necesario reorganizar y planificar las propias titulaciones, evaluar los alcances de la formación continua, redefinir la

extensión universitaria y predisponerse para la adaptación a los cambios continuos del entorno.

3.2. Algunos precedentes históricos de la vinculación universidad-empresa en América Latina.

La complejidad del contexto actual en América Latina amerita realizar un recorte temporal a fin de considerar los nuevos escenarios emergentes. En la década del setenta se ha comenzado a modificar tangiblemente la matriz insumo-producto que sustentaba el modelo de acumulación de capital. Las señales de una transformación profunda, concebida como una nueva revolución industrial dentro de la formación social capitalista, se han producido a partir del acervo del paradigma “tecnológico-económico”.

El cambio se ha generado con el desarrollo de un nuevo insumo básico: la interacción entre ciencia, tecnología y comunicación, que aumenta el contenido de información de los productos y logra independencia respecto a los condicionantes externos de la acumulación del capital, naturaleza y fuerza de trabajo. Para Lanari y Pacenza (1994) el comportamiento económico comienza a tener cada vez más peso en las organizaciones, como unidades sociales deliberadamente construidas o reconstruidas para alcanzar fines específicos; es decir, el “capitalismo de organización” es el que gestiona y administra el núcleo o factor clave del nuevo paradigma.

La hegemonía de las organizaciones, sean estas transnacionales o Estados de los países industrializados, ha generado un modo de poder estrechamente vinculado al diseño de políticas científicas, productivas, comerciales, laborales y sociales. De esta manera se ha constituido un nuevo escenario en el que las instituciones y las relaciones sociales sufren el impacto de mandatos tales como eficiencia y competitividad, requeridos por la lógica instaurada en el mercado. Los organismos internacionales asumen el rol de ordenadores de la escena mundial. Hechos como la desestabilización financiera o las privatizaciones, la desregulación de los mercados, la apertura de la economía y flexibilización laboral, son algunos de los indicadores que legitiman los nuevos modos de participación.

En los años ochenta se ha producido en la región, el afianzamiento institucional y la reconversión del Estado. El impacto de las políticas que se intentan implementar ha

afectado al conjunto de la sociedad y por ende, tanto a la universidad como al sector empresarial. En tal sentido, Fajnzylber (1989) define cuatro características que determinan el patrón de industrialización y desarrollo de América Latina en dicha época:

- Participación en el mercado internacional basada casi exclusivamente en la exportación de recursos naturales, la agricultura, la energía y la minería, junto a un déficit comercial sistemático en el sector manufacturero.
- Estructura industrial concebida e impulsada con vistas a servir fundamentalmente al mercado interno.
- Aspiración a reproducir el modo de vida de los países industrializados tanto en el grado como en el estilo de consumo.
- Limitada valoración social de la función empresarial y precario liderazgo del empresariado nacional público y privado en los sectores cuyo dinamismo y contenido definen el perfil industrial de cada uno de los países (bienes de capital, química, industria automotriz, electrónica).

En cuanto a las actividades científicas y tecnológicas de este período, Brunner (1990) afirma que las mismas se han ido ubicando dentro y fuera de las universidades, en institutos públicos y privados de investigación, en centros de desarrollo experimental y en los departamentos de I+D (Investigación y Desarrollo) de algunas empresas multinacionales o nacionales del sector público y privado.

Así, en la década mencionada, se ha instalado el debate de la necesidad de compatibilizar ambos sectores, el educativo y el empresarial. La vinculación entre la universidad y la empresa se constituye como una respuesta eficaz y eficiente al comportamiento competitivo, en tanto se funde una alianza entre conocimiento y capital. Es el mercado internacional el que determina las estrategias de negociación entre los países y las empresas; deben reverse las clásicas posturas y adecuar la vida universitaria y la de los centros de investigación a ese nuevo marco de las negociaciones.

En los años noventa, los países de América Latina han tenido que complementar los esfuerzos hechos en el ámbito macroeconómico, con un esfuerzo comparable en el establecimiento de grupos sectoriales de excelencia integrados por representantes de sectores gubernamentales, empresariales, educacionales y científico-tecnológico

(Fajnzylber, 1991, p.177).

Es aquí donde le cabe a los ciclos de posgrado la mayor responsabilidad de estas estrategias de adecuación. En este nivel es donde debe tenerse presente el nuevo paradigma de la productividad como base esencial para establecer una adecuada interacción de la universidad con el sector productivo y la sociedad. De esta forma, se propone que las universidades adecuen los contenidos curriculares de sus ciclos superiores a las necesidades del mercado y de las empresas, las que deberían participar en la discusión de los contenidos curriculares para lograr una eficiente transición del alumno al campo laboral.

Nuevamente es oportuno citar a Fajnzylber (1991) quien sostiene que el funcionamiento de las empresas previamente inspirado en tendencias de estandarización y optimización se desplaza hacia formas que favorezcan una rápida respuesta a las demandas de mercados segmentados y cambiantes, y a una continua asimilación del cambio técnico; esto sugiere la importancia que adquiere la innovación institucional en el propio sistema educativo, donde surgen como objetivos estratégicos la búsqueda de la inserción en el comercio internacional y la descentralización como criterio para la nueva institucionalidad educativa.

Para Fanelli (1993), la actual interacción entre la universidad y el sector productivo está experimentando un cambio importante. En los países industrializados y recientemente en América Latina, se ha ido redefiniendo la tradicional función de extensión universitaria, adquiriendo mayor valor la transferencia de aquellos conocimientos de utilidad para el desarrollo económico y tecnológico del país que, simultáneamente pudieran reportar un beneficio económico para la universidad.

Desde una mirada crítica, Vaccarezza (1997) propone una descripción de las peculiaridades del contexto latinoamericano que influyen negativamente en la viabilidad de la vinculación universidad-empresa:

- Restricciones originadas en características de las universidades y las comunidades académicas:
 - Baja capacidad en investigación científica y tecnológica.
 - Baja identificación del personal docente con la institución (propio de modelos profesionalistas de universidad, tradicionalmente dominantes en algunos países de América Latina).
 - Normatividad institucional que dificulta la vinculación con el sector

productivo.

- Hábitos académicos contrarios a los requerimientos y pautas empresariales (en particular en relación al valor económico del tiempo y el valor científico de las mercancías).
- Irresolución y bajo desarrollo de alternativas respecto al patentamiento de conocimientos y preservación del secreto industrial.

▪ Obstáculos y restricciones originados en la empresa:

- Predominio de empresas pequeñas con bajos requerimientos tecnológicos explícitos.
- Cultura empresarial no proclive a la innovación tecnológica: predominio de estrategias comerciales, de costo directo, fiscal, extraeconómico sobre las estrategias de innovación en tecnologías, baja propensión al riesgo.
- Desconfianza sobre la utilidad de las aportaciones que puede brindar la universidad.
- Reluctancia ideológica hacia la universidad.
- Demanda profesionalista a la producción académica.
- Predominio en el sector dinámico de la economía de subsidiarias de empresas transnacionales, con estrategias de globalización de la I+D coherente con sus estrategias productivas.
- Temor a la ruptura del secreto industrial.
- Desinterés en la I+D precompetitiva, como caso particular de la actitud general de rechazo a pautas de cooperación interempresarial.

▪ Obstáculos generados en el plano gubernamental y de las políticas públicas:

- Mantenimiento de políticas y modelos de gestión de la ciencia que desestimulan la orientación comercial de la investigación universitaria (típicamente, el énfasis en criterios de evaluación científica del trabajo académico que contradicen las prácticas de vinculación universidad-empresa).
- Ausencia de programas de estímulo de la vinculación o existencia de programas concebidos de manera inadecuada, con fallas en las instancias de evaluación de la transferencia, en el proceso de formulación y en las instancias de control sobre los recursos, etc. Insuficiencia de estímulos

fiscales a la innovación.

- Inadecuación de normativas (patentamiento, beneficios, etc.) que aseguren el beneficio mutuo entre el investigador, la universidad y la empresa, el patentamiento por parte de investigadores e instituciones académicas y la transparencia del mercado de conocimientos.
- Tradición de políticas proteccionistas (no estimulantes de la competitividad con base tecnológica) reemplazada en los últimos años por políticas aperturistas drásticas que otorgan escaso margen de reconversión tecnológica y de innovación productiva a las empresas locales.

Otro documento relevante para la consideración de estas problemáticas, lo constituye el Informe de la UNESCO titulado “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”. En él se plantea que los países de América Latina y el Caribe han enfrentado en la década de los noventa desafíos internos y externos: en lo interno, se ha tratado de consolidar y profundizar la democracia, la cohesión social, la equidad, la participación; en lo externo, de compatibilizar las aspiraciones de acceso a los bienes y servicios modernos con la generación del medio que permita efectivamente dicho acceso: la competitividad internacional. En los países desarrollados y en las experiencias exitosas de la llamada “industrialización tardía” en otras latitudes, existe un claro reconocimiento del carácter central que tiene la educación y la producción del conocimiento en el proceso de desarrollo, y en los países de la región esta actitud se ha extendido progresivamente (CEPAL-UNESCO, 1992, p.17).

Haciendo referencia a este informe, Tedesco (1992) comenta que el punto es que tanto del lado de la transformación productiva como del lado de la equidad social, la educación aparece en el centro de las preocupaciones y en un lugar prioritario en la agenda de discusión sobre estrategias de desarrollo. Se interroga entonces ¿cuáles son los ejes de transformación educativa que se derivan de este nuevo escenario de políticas de crecimiento económico? El autor citado cree que se podrían señalar tres grandes ejes de discusión:

- Un eje político, donde el concepto clave es el de los consensos nacionales, que incluye la discusión acerca de las nuevas alianzas y los mecanismos de concertación.

- Un eje estratégico, desde el cual se postula la prioridad a los cambios en los estilos de gestión educativa., como factor decisivo para la transformación global del sistema educativo.
- Un eje pedagógico-curricular, que coloca frente a la pregunta acerca de los cambios en los contenidos, en los métodos de enseñanza, en las maneras de enseñar, necesarios para enfrentar las demandas de este nuevo escenario socioeconómico.

De acuerdo a una investigación llevada a cabo por Naidorf (2006), diversos autores latinoamericanos han planteado novedosas teorías acerca de la relación entre la ciencia, la tecnología y la sociedad, desde puntos de vista muchas veces contrapuestos, tanto en su visión de la ciencia como de la sociedad. Según la autora, Sábato (a través del “modelo del triángulo I-G-E”) y Varsavsky (quien ha desarrollado el “modelo de ciencia politizada”) -con diferencias aunque no oponiéndose- inauguran el debate teórico como parte de los antecedentes de la vinculación universidad-empresa-estado.

El “modelo del triángulo” se basa en la interacción múltiple y coordinada de tres elementos fundamentales en la evolución de las sociedades contemporáneas: el Gobierno, la Estructura Productiva y la Infraestructura Científico-Tecnológica. Para Sábato y Botana (1968) la acción de insertar la ciencia y la tecnología en la trama misma del desarrollo significa saber dónde y cómo innovar.

Los lados del triángulo, según este modelo, representan sus múltiples interrelaciones. Cada vértice constituye un centro de convergencia de muchas instituciones, unidades de decisión, de producción, etc. Es decir, Sábato (1975) consideraba que la circulación continua de un flujo de demandas y ofertas entre ellos asegura la plena generación y utilización de conocimientos científico-técnicos en todo el proceso de desarrollo. El triángulo se define por las relaciones que se establecen dentro de cada vértice (“intrarrelaciones”) y por las relaciones que se establecen entre los vértices del triángulo (“interrelaciones”). A su vez, las relaciones que se establecen con el triángulo constituido, o bien entre cada uno de los vértices con el contorno externo del espacio en el cual se sitúan, se denominan “extrarrelaciones”.

Según aclara Naidorf (2006) el “modelo de triángulo” plantea que la capacidad de decisión propia en el campo de la ciencia y la tecnología es el resultado de un proceso deliberado de interrelaciones entre los vértices, que se establece a través de un flujo de demandas que circulan en sentido vertical (interrelaciones recíprocas entre el

vértice Gobierno y los vértices Infraestructura Científico-Tecnológica y Estructura Productiva) y en sentido horizontal (interrelaciones recíprocas entre los vértices Infraestructura Científico-Tecnológica y Estructura Productiva).

En relación al modelo denominado “ciencia politizada”, Varsavsky (1972) plantea que es necesario instalar la misión de estudiar con toda seriedad y usando todas las armas de la ciencia, los problemas del cambio de sistema social, en todas sus etapas y en todos sus aspectos. Para Naidorf (2006) la hipótesis fundamental que sostiene el creador de dicho modelo es que la ciencia está moldeada por el sistema social pero que es también su motor de cambio.

Como puede visualizarse, el valor del conocimiento se acentúa en estas circunstancias descritas como soporte, continente, plataforma para pensar los cambios y como nutriente y generador de nuevas ideas y proyectos. Es deseable que desde un lugar de ejercicio real de la autonomía en cada institución y desde cada sujeto con compromiso en la formación se perfilen cambios institucionales, se planteen proyectos, se diseñen los caminos que tiendan a mejorar la realidad actual sin dejar de considerar el contexto complejo que se plantea en América Latina. Las actuales acontecimientos han llevado a las empresas a funcionar con enorme flexibilidad, a considerar nuevas pautas de producción y a multiplican sus servicios por todo el planeta. Necesariamente, la universidad ha de variar en consecuencia.

3.3. Expectativas del nexo entre la universidad y la empresa.

Dado que todas las sociedades son ahora o serán, en un futuro muy cercano, sociedades basadas en el conocimiento y el aprendizaje, los sistemas educativos deben habituarse a las nuevas condiciones de competitividad, preservando su misión. Un punto clave para tener en cuenta en el actual contexto es el paso de las economías basadas en la industria a economías basadas en la información, donde los recursos humanos reemplazan a los recursos naturales como pilar de una sociedad intensiva de conocimiento.

En cuanto a las expectativas en la relación entre la universidad y la empresa, Escotet (1996) considera que históricamente, estas dos culturas han estado distanciadas, por cuanto la empresa dirige sus acciones hacia metas utilitarias inmediatas en función de las exigencias de un mercado, mientras que la universidad se ha movido en torno de

la libre creación, sin otras restricciones que las derivadas de las contingencias de metodologías y recursos para la investigación y formación.

Desde una visión similar, Sáenz de Miera (1998) plantea que la universidad y la empresa presentan una cara bien distinta, aunque son instituciones que se esfuerzan decididamente en abrirse a las demandas y a los problemas reales de la sociedad y, de forma muy particular, del sector industrial. Para Gore (1996) los procesos productivos no dependen tanto de tener buenas empresas y buenas universidades, como de contar con un ágil ciclo de interacción entre ambas.

La redefinición de las relaciones entre ambas partes es un paso necesario para una construcción de un nuevo modelo educativo, donde el crecimiento, la productividad y la competitividad no sean incongruentes con elevados niveles de equidad social. La universidad es responsable de generar la empleabilidad de sus estudiantes, garantizando el acceso a las competencias que requiere el trabajo productivo. Las capacidades vinculadas con el pensamiento abstracto y la formación integral, la posibilidad de responder creativamente ante nuevas situaciones y la necesidad de aprender con rapidez los nuevos roles ocupacionales, son esenciales para la integración laborales de los universitarios en condiciones dignas. La clave para la empresa consiste en que el estudiante comprenda qué se espera de él y que se adapte al cambio.

Una síntesis apropiada de las demandas del sector empresario derivadas de los profundos cambios que deben asumir las unidades productivas ante la competitividad, lo propone Martínez Nogueira (1993), quien afirma que tales condiciones se traducen en la redefinición de los perfiles de cargos y en las exigencias para ocuparlos en los distintos niveles organizacionales. En particular en los niveles profesionales y de gerencia media, ya que dado el achatamiento en la pirámide jerárquica y la revisión de los procesos productivos, se produce una modificación sustancial en los contenidos de los roles, exigiendo:

- La movilización de nuevos conocimientos y su actualización permanente en función de la creciente complejidad contextual, de los requerimientos tecnológicos y de las nuevas demandas de competitividad empresarial.
- El despliegue de conductas autónomas y la adopción de una perspectiva integral con respecto al negocio y a la empresa, con creciente responsabilidad sobre los resultados.

- El ejercicio del liderazgo para orientar y estimular la innovación y la colaboración en los niveles subordinados, junto a la capacidad para el trabajo en equipo.

A partir de esta toma de conciencia inicial, surge luego la necesidad de que el alumno entienda que en una empresa económica, tiene junto a su responsabilidad académica, otras responsabilidades laborales:

- Una responsabilidad operativa (hacer, concretar, lograr objetivos).
- Una responsabilidad estratégica (crear el negocio en el mercado).
- Una responsabilidad organizativo-social (integrar su tarea con los otros y alinear su grupo con el negocio).

En un nivel más profundo, se le exige al futuro profesional que comprenda concretamente lo que la empresa de hoy le requerirá en cada una de estas dimensiones laborales:

- En lo operativo: No ser un simple realizador de tareas. Ser capaz de llevar adelante la gestión, planificar, organizar, analizar los problemas, decidir y controlar el logro de sus objetivos. Ser capaz de gerenciar su propia tarea con eficacia, calidad, servicio, productividad y eficiencia. Ser capaz de una autocrítica permanente y de autogenerar un proceso de mejora continua.
- En lo estratégico: Superar una visión puramente operativa y funcional. Ser capaz de replantearse la efectividad de su gestión: ver no sólo si está haciendo las cosas bien sino si lo que está haciendo es lo adecuado y necesario para el negocio. Ver la empresa en forma global, sistémica y con un enfoque de proceso para poder alinear su gestión con la gestión global y las necesidades de sus clientes internos y externos. Más aún: ser capaz de generar desde su rol nuevas oportunidades de negocio.
- En lo social-organizativo: Superar los aislamientos de todo tipo y tener la capacidad de integrarse y trabajar en equipo con estructuras cada vez más horizontales y con roles más flexibles.
- En lo tecnológico: Qué es lo que trae de la universidad, asumir su relativa caducidad y la responsabilidad propia por su permanente actualización.

Cuidar el desarrollo de capacidades “pre-profesionales” que son la interfase de esa capacidad profesional con su trabajo: poder comunicarse haciendo informes escritos, orales e informáticos, en castellano y en otros idiomas.

La vinculación entre la educación y el mercado laboral debe ser una de las prioridades del Estado en su agenda educativa, estableciendo un marco legal y definiendo políticas globales para su fortalecimiento. Para ello, Kosacoff (1991) destaca las relaciones con el aparato productivo pueden materializarse a través de distintos canales, sobre los cuales es necesario apuntalar una parte de la política tecnológica; entre ellos pueden mencionarse, la calificación inicial de la mano de obra y la generación de una masa crítica de conocimientos, ubicada en las empresas o en organismos científico-estatales, capaz de servir de base para la captación de nuevas tecnologías. Políticas destinadas a la puesta en marcha conjuntamente con el sector privado de centros de difusión de tecnologías, bibliografía local e internacional, modelistería, estudios económicos, oportunidades comerciales, etc. para sectores específicos son, entre otras, algunas de las acciones posibles crear en este campo.

El sector empresarial debería reconocer la relevancia de la educación y buscar una relación fluida con el sector educativo, percibiendo que una educación de mayor calidad lo beneficia directamente ya que le permite contar con recursos humanos mejor preparados para desempeñar sus tareas.

Según Reich (1991), en la nueva lógica del nacionalismo económico, las habilidades de los trabajadores y la calidad de su infraestructura es lo único que hace atractiva a una nación, dentro de la economía mundial. Por lo tanto, si un país quiere atraer inversores y resultar competitivo a nivel mundial, debe contar con una fuerza laboral bien educada y capacitada.

La mejora en la educación difícilmente ha de realizarse si no hay decisión política para hacerlo. Es aquí donde el sector empresarial puede cumplir un rol definitivo, alentando a políticos y dirigentes a trabajar en favor de una educación de mayor calidad, que permita tener un país más competitivo en lo que a recursos humanos se refiere. El sector empresarial debería convertirse en un fuerte defensor de la necesidad de cambios en las políticas, prácticas y estructuras del sistema educativo, que permitan educar adecuadamente a todos los ciudadanos.

Las empresas deberían participar más activamente en el proceso educativo a

través de acciones conjuntas de formación, la participación sistemática de profesionales de la empresa como docentes, los intercambios de experiencias con los ámbitos de investigación y desarrollo, la utilización de las capacidades existentes en las universidades y el financiamiento de programas, pueden contribuir a una mejor respuesta del sistema educativo a los requerimientos de la sociedad.

Uno de los puntos básicos y principales para comenzar la colaboración entre las empresas y el sector educativo es la comunicación entre ambos. Para disponerse a trabajar en una misma dirección, ambos sectores, el educativo y el empresario, deberían estar abiertos a la comunicación, al debate y a la interacción en el desarrollo de programas conjuntos. Es preciso acrecentar y desarrollar las articulaciones sistemáticas entre el mundo de la producción y el sistema educativo, a través de ellas las empresas pueden formular políticas y planes educativos, identificando necesidades, ejerciendo una función anticipatoria y participando en la evaluación de los productos del sistema educativo. Entonces, para fomentar la relación, es conveniente crear vías o canales de comunicación permanentes. Por ejemplo, los empresarios podrían facilitar a los organismos ministeriales la visión desde la demanda, mostrando qué capacidades y aptitudes requieren de sus empleados; así tendrían más información para armar sus programas de estudio y contarían con el apoyo de las compañías, que se sentirían más comprendidas al ser incorporadas sus propuestas.

Es probable que si los planteamientos de los empresarios fueran atendidos y tomados en cuenta por el sector educativo, se produciría un mayor involucramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje y entonces estarían más dispuestos a brindar asistencia a través de recursos humanos y financieros. No hay que olvidar que se habla de dos mundos diferentes, con lenguajes y objetivos distintos, pero sobre todo con poca tradición de acercamiento mutuo. Por ello, es necesario destacar una vez más que no hay posibilidad de colaboración sin buenos canales de comunicación; el segundo paso, debe ser la concreción o aplicación práctica de las conclusiones que pudieran obtenerse en el citado primer acercamiento.

Los beneficios para el sector educativo son significativos, ya que mediante la interacción con el sector empresarial, reciben una actualización acorde con las tecnologías y teorías del management vigentes en el mundo del trabajo. Además, la coparticipación con las empresas posibilita una mejor inserción laboral de los alumnos.

3.4. Potencialidad pedagógica del vínculo entre la universidad y la empresa.

A la universidad se le reconoce un papel importante en la formación cultural, pero se le reprocha constantemente la falta de preparación de sus estudiantes para la vida profesional. En palabras de Gelpi (1996), el fracaso escolar es una de las causas de futuras exclusiones, en particular en las formaciones profesionales necesarias para el ingreso en el mercado de trabajo y su permanencia en el mismo. Esta dificultad conduce, en algunas oportunidades, a una disociación entre conocimientos teóricos y dominio práctico de una profesión.

En el informe titulado “Aprender a ser”, Faure (1983) formula acertadamente un interrogante vigente aún: ¿no es una extraña anomalía el que en una época donde la teoría se conjuga esencialmente con la aplicación y donde, biológicamente, el ser humano accede cada vez más pronto a la madurez, los estudiantes pueden deambular hasta los veinticinco años y aún más en este vestíbulo que les tiene alejados de la vida real, de la acción productiva, de la autonomía de la decisión y de la responsabilidad?.

Más de 20 años después, Delors que ha presidido la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI propuesta por la UNESCO en 1993, afirma que “todo el mundo espera que la educación contribuya a la formación de una mano de obra cualificada y creadora que sepa adaptarse a la evolución de la tecnología y que participe en la revolución de la inteligencia, que es el motor de nuestras economías” (Delors, 1996, p. 6).

Actualmente, este saber fundamentalmente teórico que brinda la universidad es complementado, a veces, por la formación práctica que brindan algunas empresas, con el objetivo de establecer conexiones directas con la realidad socioeconómica. No obstante, la estructura organizativa y académica de la universidad puede favorecer la diada acción-reflexión, que permite la evolución de los saberes. La vinculación con la empresa brinda la oportunidad de adoptar una perspectiva concreta con respecto a la vida profesional. La universidad puede contribuir diversificando su oferta educativa y actuando a la vez como centro de la ciencia orientada hacia la investigación o la formación del personal docente, como medio de adquirir calificaciones profesionales, constantemente adaptados a las necesidades de la economía, como punto de convergencia privilegiado durante el transcurso de toda la vida.

En consecuencia, el sistema educativo no puede quedarse en una enseñanza

academicista, sino que debe estar más próximo a la realidad, tanto política, como laboral y social. No significa descuidar la enseñanza de las materias académicas, sino por el contrario, profundizar en ellas, pero a su vez brindar una formación que estimule la capacidad de identificar problemas, de resolverlos, de aceptar diferencias, de trabajar en equipo, de adaptarse a los cambios, de seguir educándose. Según Sabato (1997), el ser humano aprende en la medida en que participa en el descubrimiento y la invención; debe tener libertad para opinar, para equivocarse, para rectificarse, para ensayar métodos y caminos, para explorar.

Es decir, la enseñanza en las universidades al concentrarse muchas veces en gran parte de contenidos teóricos, deja de lado aptitudes, actitudes y cualidades que son de suma importancia para desempeñarse en el mundo laboral. Los alumnos aprenden un conjunto de conocimientos teóricos, de difícil aplicación en la realidad cotidiana; por ejemplo: no se pone énfasis en hacer una presentación en público, escribir una carta o un memorándum, trabajar en equipo, pensar en el mediano y largo plazo o administrar sus propios recursos, aunque este tipo de cualidades resultan indispensables para la inserción en el mercado laboral. De todas formas, se están visualizando algunos cambios principalmente en la formación de posgrado donde se están dinamizando las propuestas con metodologías de enseñanza- aprendizaje muy activas, máxime en las escuelas de negocios.

Desde esta mirada, Gore (1982) puntualiza algunas de las diferencias culturales que pueden complicar al un estudiante cuando ingresa en una organización empresarial:

- La universidad requiere de sus alumnos dominar las materias teóricas y no necesariamente comprender la universidad en sí misma, como sistema que debe sobrevivir en un medio ambiente.
- El ambiente universitario es mucho más homogéneo que los ambientes laborales; la relación académica con pares y profesores es reemplazada por la heterogeneidad social y profesional de la empresa.
- El ambiente empresarial es mucho menos estructurado que el ambiente universitario; en la organización no es tan claro qué es lo que debe aprenderse.

- En la universidad el alumno es evaluado por lo que sabe; en la empresa, los criterios de evaluación no son explícitos y no siempre lo que se explicita corresponde a la realidad.
- Muchos estudiantes, especialmente los de alto potencial, se ven inhibidos al principio para aprender del error; cuando se ven cuestionados o no logran lo que se proponen, se sienten culpables.
- Las tecnologías y procedimientos específicos de una industria o servicio determinado, y más aún los de una organización en particular, rara vez coinciden con lo aprendido en la universidad; en muchos casos, en la organización, esos contenidos están en poder de personas que no saben o que no quieren enseñarlos a un posible competidor.
- Los estudiantes suelen carecer de habilidad para obtener información en contextos ambiguos y bajo presión; eso es muy distinto a lo que ocurría en el ambiente universitario.
- Los estudiantes suelen tener dificultades para estimar sus propias fuerzas y posibilidades, suelen oscilar entre la omnipotencia y la impotencia.

Dentro de las organizaciones se actúa permanentemente en un contexto excesivamente dinámico y competitivo, hay pocas posibilidades de demoras, se espera que cumpla simultáneamente con altos niveles de eficiencia y con altos requerimientos de urgencia. Por otro lado, las organizaciones piden un delicado equilibrio entre la hipercompetitividad sin caer en un salvajismo individualista y, a su vez, también resulta desconcertante que algunas empresas requieran especialización en determinadas funciones pidiendo un perfil generalista orientado hacia la multifunción.

Las empresas pueden aportar al sistema educativo no sólo demandas, sino algunas reflexiones, experiencias y criterios formativos. Es totalmente cierto que los objetivos de la formación académica trascienden la realidad laboral, y deben desarrollar prioritariamente al hombre como persona en el marco de sus responsabilidades sociales y familiares, pero existe un nivel importante de desconocimiento de las necesidades del perfil laboral actual.

Cada vez que se habla de realinear la formación académica con las necesidades reales, surge la idea de rever los planes de estudio. Aún superado el problema de ignorancia del perfil y aceptada, por ejemplo, la necesidad de que el profesional tenga una capacidad comunicacional o de resolver problemas reales, lo que se piensa primariamente es introducir alguna formación complementaria sobre estos temas. Lo que se necesita para desarrollar el perfil laboral profesional no es sólo un cambio en los programas de estudio, sino rever los procesos de aprendizaje a partir de un replanteamiento de las metodologías de enseñanza. Si la empresa quiere cambiar su cultura interna y desarrollar un enfoque de servicio al cliente de poco le sirve dar determinados cursos; debe en cambio replantearse a nivel directivo, si sus métodos de trabajo son aptos: ver si se da al personal la información necesaria acerca de los clientes, si el que atiende en concreto al cliente real tiene el nivel de decisión necesario y los medios para satisfacerlo, si el sistema de evaluación es consistente con esta preocupación por el cliente, si los criterios de selección y promoción del personal apuntan al perfil de servicio, etc.

Del mismo modo, el sistema educativo, si quiere apuntar al perfil adecuado, debe promover en su cuerpo docente el tema de la evaluación del proceso de aprendizaje y la forma que están utilizando para enseñar como su preocupación prioritaria. Preguntarse por ejemplo, si la forma en que están enseñando la física, la macroeconomía o el cálculo diferencial, apunta a crear un profesional capaz de comunicarse, de trabajar en incertidumbre o de ser autónomo. Docentes preparados y sensatos, debatiendo estas preguntas, pueden ir descubriendo y consensuando caminos metodológicos que sin llegar a ser nunca definitivos, les permitan avanzar sólidamente. En consecuencia, es indispensable que los educadores actúen como aliados con los empresarios; a este respecto, su tarea principal consiste en concebir, ensayar y mejorar constantemente estrategias, métodos, materiales y técnicas apropiadas para una educación relacionada con el trabajo. Las estrategias, métodos y técnicas han de concebirse en función de los problemas concretos a fin de adaptarse mejor a ellos.

Por otra parte, las universidades deberían convocar cada dos años como mínimo, a foros de trabajo puntuales por especialidad para analizar tanto los requerimientos técnico-profesionales, como los perfiles laborales, para poder iniciar un avance serio en el tema. Hay profesionales en las empresas con vocación y entusiasmo por aportar ideas y experiencias.

Lo anterior no excluye la responsabilidad de las entidades empresarias de emitir en forma sistemática sus opiniones integrando las de las empresas que representan. Cuando se hace referencia a los incentivos que puede tener una empresa para colaborar, se observa que muchas de ellas realizan este tipo de apoyo sólo con una intención de ayuda social; son conscientes de la importancia de la educación y están dispuestas a brindar recursos, tanto económicos como en tiempo, para contribuir a una mejor calidad educativa. Sin embargo, también encuentran incentivos para colaborar en el beneficio que obtienen a través de la promoción o publicidad que reciben. Las empresas pueden verse alentadas a apoyar a la educación porque esto les permite promocionarse a sí mismas; pueden hacer publicidad institucional, promoviendo la imagen de la compañía frente a la comunidad, es decir, frente a los actuales y potenciales consumidores.

Luego de analizar varias propuestas que se han llevado a cabo para articular estos dos mundos, puede observarse que hay una gran variedad de posibilidades para mejorar la integración de la realidad empresarial en la acción educativa concreta aún durante la etapa académica, que podría sistematizarse básicamente en dos líneas de trabajo:

- Una línea de trabajo posible es la integración curricular de esta realidad en el proceso formativo mediante la planificación sistemática de conferencias de directivos o profesionales que trabajan en las empresas y visitas de alumnos a las mismas. Es decir, que los alumnos tengan desde el ámbito académico la seriedad de una exigencia formal tanto de presencia como de trabajo, de forma que se promueva la realización de una proyección sobre la realidad de la carrera profesional en la empresa de hoy.
- Otra línea de trabajo es la coordinación de pasantías para los alumnos. Este tema plantea una interesante interacción ya que, si bien hoy existen varios marcos legales que las posibilitan y promueven, hay muchos puntos que madurar y resolver. Por parte de las empresas existe aún una cierta desconfianza hacia los costes y riesgos ocultos del sistema. Se requiere además, superar dificultades concretas para integrar educativamente en su vida diaria alumnos que no serán parte necesariamente de su fuerza laboral. Por parte del sistema educativo hay aún en algunos casos, prejuicio hacia

esta figura y desconfianza en las intenciones de la empresa (“mano de obra barata”), lo que puede dificultar el diálogo. Falta avanzar en una conceptualización compartida en lo que hace al sentido real de la pasantía, que si bien debe ser la integración educativa del estudiante en la vida de la empresa, no puede ser una repetición del esquema académico dentro de la empresa sino su asignación tutorada por el jefe de sector a responsabilidades laborales reales, con todo su contenido profesional y no profesional. Falta también progresar hacia una conceptualización compartida: qué se pretende que sea esta tutoría por parte de la empresa y del sistema educativo. No parece viable pensar en tutorías con un seguimiento detallado a nivel individual, con los costes que esto implicaría en el sistema educativo y en la empresa. Parece más razonable pensar en ciertas normas de capacidad educativo-profesional que deberían cumplir las empresas para poder firmar un convenio de pasantías con las universidades y luego un sistema de control tutorial y educativo que garantice un seguimiento global de la planificación, desarrollo y evaluación de las pasantías. También debe avanzarse a una integración entre la universidad y la empresa, que garantice a esta última la posibilidad de transmitir espontáneamente sus ofertas de pasantías al alumnado y tener información de los mismos, necesaria para seleccionar los pasantes de acuerdo a sus perfiles laborales. El hecho que la decisión final sobre los alumnos que serán asignados a las pasantías sea de la empresa, es un elemento vital para que haya una real integración de los mismos en la vida laboral concreta de las mismas, y por tanto, el éxito de la misma pasantía.

En consecuencia, es imprescindible un mayor grado de especialización y contacto con el mundo laboral a medida que se avanza en el proceso educativo; sobre todo, es necesario que estos elementos estén integrados en un sistema que imponga en todo el país igualdad de recursos y oportunidades, y que brinde normas homogéneas de evaluación de capacidades. Los resultados académicos deben servir más allá de los límites de la universidad, deben convertirse en un indicador confiable para el sistema laboral.

3.5. Relación entre los posgrados y el sector productivo en Argentina.

Para sintetizar las ideas vertidas en los apartados precedentes, puede considerarse que una mayor articulación entre las universidades y las empresas puede asegurar una mejor integración laboral, una mayor preparación para el trabajo en equipo, un óptimo pensamiento estadístico y otras herramientas de trabajo fundamentales ante la velocidad del cambio científico y tecnológico. No obstante, hay evidencias que tal relación no siempre ha sido fluida y productiva como se esperaba, fundamentalmente en el nivel de posgrado.

Uno de los trabajos más significativos acerca de la formación de posgrado y la vinculación con el sector productivo en Argentina, lo ha realizado Fanelli (2001), quien afirma que los programas de esta categoría emergen en las universidades públicas en el marco de serios problemas de gestión y escasez de recursos humanos y financieros.

“En un intento por superar estos problemas, los posgrados comienzan a funcionar con una lógica más cercana al mercado que la que opera en el nivel del grado. En primer lugar, deben autofinanciarse, por lo cual recurren rápidamente al cobro de aranceles. En el espacio de la diversificación institucional y el crecimiento de las instituciones privadas, los posgrados públicos y privados compiten intensamente entre sí por alumnos, docentes y fondos públicos y privados. Son flexibles en su conformación: si no hay un número suficiente de alumnos que garantice el monto de recursos necesarios para cubrir los costes, el curso desaparece o se deja de dictar por uno o dos períodos. Esta oferta se evalúa por tanto no sólo en función de su pertinencia académica sino también según la viabilidad económica del proyecto”(Fanelli, 2001, p. 9).

Por otra parte, Fanelli (2001) considera que otro ejemplo de la mayor exposición al mercado de la universidad argentina es la actividad de vinculación con el sector productivo. El tipo de vinculación predominante es la realización de actividades de consultoría y asistencia técnica. La ejecución de estas actividades demanda que la universidad tenga la capacidad de brindar respuestas ágiles frente a las demandas del medio, las cuales son muy difíciles de canalizar por los lentos procesos decisorios característicos de los órganos colegiados de estas universidades. Ello ha motivado que además de flexibilizarse los mecanismos de negociación, dejando que la gestión de estas actividades fuera realizada por oficinas especialmente creadas para este fin, el manejo de los fondos pase a estar a cargo de “fundaciones” por fuera de la universidad. Hasta el

momento, un hecho positivo de esta vinculación ha sido su contribución con la mejora de la deteriorada infraestructura de las universidades y de sus bibliotecas. Indirectamente, para el caso particular de los docentes involucrados en la actividad de vinculación, ésta aporta un incentivo económico más para permanecer en la institución, compensando así el reducido salario que perciben como docentes en el grado, el cual se ubica muy por debajo del costo de oportunidad de trabajar en el mercado profesional. Como efectos negativos se pueden mencionar: la falta de transparencia en el manejo de los fondos determinada por la propia necesidad de una gestión más flexible de los contratos, siendo que la agilidad en los trámites no parece ser posible a través de los canales institucionalizados; la emergencia de conflictos y tensiones entre los docentes que participan en estas actividades de consultorías o venta de servicios y los que no lo hacen y recelos entre las unidades académicas que tienen más actividad de vinculación (por ejemplo: Administración y Economía, Ingeniería, Bioquímica, Ingeniería Química, etc.) frente a aquellas que no tienen demandas importantes del mercado (Humanidades, otras Ciencias Sociales).

Otra investigación relevante para la identificación del perfil de las demandas de formación de recursos humanos con calificación de posgrado, la ha dirigido Barsky (2006). Las contribuciones aportadas en este estudio incluyen no sólo las recomendaciones ofrecidas por los propios protagonistas del tema (tanto los directores de posgrado, como la muestra de empresas consultadas), sino también las sugerencias de los investigadores participantes (Tarelli, Di Tullio, Fernández, Petrantonio, Pousadela). Dichas conclusiones se detallan a continuación:

- El 51% de las autoridades de los posgrados ha manifestado que requieren mayor cantidad de becas para sus estudiantes. Si a esto se agrega que el 11% ha expresado que requiere financiamiento, se puede afirmar que superan el 60% los posgrados que han manifestado la necesidad de contar con mayor cantidad de becas. A este punto, los autores agregan que las becas deben también dirigirse a las especialidades y maestrías, dado que el sistema prioriza fuertemente las de formación doctoral.
- El 17,5% de las autoridades de los posgrados han afirmado la importancia de mejorar o “crear” instrumentos que permitan profundizar la vinculación entre los posgrados y los sectores productivos. Es importante resaltar las

experiencias que se están llevando adelante en algunas regiones, donde se organizan seminarios en los cuales participan los organismos de ciencia y técnica y las empresas. Por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires durante el año 2004 se realizaron por lo menos tres reuniones con presencia del Fondo Tecnológico Argentino (FONTAR) dependiente de la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (SECyT), el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), las universidades, el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) provincial y las empresas de diferentes sectores de la economía provincial.

- El 44% ha declarado como prioritario contar con apoyo para la investigación, infraestructura y equipamiento. En este sentido, será importante mejorar la vinculación de los posgrados a las Unidades de Vinculación Tecnológica (UVT), que articulan desde las universidades con el sector productivo y obtienen fondos para realizar estudios que las empresas demandan (desde el sector privado o público). Se ha observado que no existe una articulación entre los posgrados y las UVT, a pesar de que las 214 UVT aprobadas en todo el país están instaladas -en su gran mayoría- en universidades nacionales o privadas que también cuentan con posgrados de perfil tecnológico.
- Las empresas ven como prioritario capacitar su propio personal y cuando requieren de recursos humanos, se acercan a las universidades de manera informal (sólo el 9% de la muestra ha indicado algún tipo de convenio formal en este sentido). De allí que es importante generar instrumentos que acerquen a los posgrados con las empresas, más allá de las relaciones informales de los docentes. En este sentido, puede observarse que, si las tesis de los estudiantes respondieran a demandas del sector privado y existiera financiamiento para éstas de parte del Estado, podría implementarse otro mecanismo de acercamiento.
- Si bien los posgrados han declarado realizar numerosas actividades de transferencia, el hecho de que las empresas manifiesten una baja vinculación formal con dichos programas hace pensar que pareciera que no está definida

una política universitaria planificada de difusión de las potencialidades de los posgrados para brindar respuestas a las demandas del medio. Por ello, trabajar en este punto permitirá no sólo incrementar los vínculos entre los posgrados y las empresas, sino convertir a los primeros en mayores promotores de la innovación. A su vez, esto puede hacer de la transferencia una fuente complementaria de financiamiento para los posgrados.

- Por otro lado, a la vez que las empresas manifiestan que encuentran en la universidad el lugar de identificación del recurso humano calificado, los posgrados declaran un número escaso de pasantías. Esta afirmación permite sostener que será necesario estimular las pasantías como mecanismos no sólo de colocación de los posgraduados sino también de transferencia.
- Otro punto que deberá tenerse en cuenta, a la hora de redefinir una política que estimule el acercamiento entre los posgrados y el medio productivo, está relacionado con la baja vinculación existente en relación con la capacitación como mecanismo de transferencia. Los autores consideran que éste es otro de los aspectos importantes, donde para la empresa los programas de posgrados deberían convertirse en los espacios naturales de formación de sus recursos humanos y, para los posgrados, las acciones no se deberían limitar a ofertas de cursos propios del programa, sino crear una oferta específica de cursos que responda directamente a las necesidades del medio productivo.
- Dado que el estudio se inscribe dentro de la preocupación de la conducción de la SECyT por mejorar la calidad y aumentar la cantidad de los recursos humanos del sistema científico-tecnológico para atender a las crecientes demandas del sector productivo, es necesario remarcar que es relevante el refuerzo de las formas institucionales existentes antes que apelar a nuevas modalidades paralelas de apoyo material. De ahí que estimular a los posgrados que muestren capacidad de articulación con los sectores productivos parece una estrategia posible, eficaz y de bajo costo, dado que se trata esencialmente de concentrar recursos en ciertas líneas específicas de actividades estructuradas y financiadas en parte importante. Juega un papel principal el manejo descentralizado de los recursos que este nivel institucional pueda garantizar, junto con su capacidad para detectar

demandas específicas a través de sus docentes, generalmente con altos perfiles de integración al sector productivo.

- Las becas para especialidades y maestrías son un componente central de esta problemática. El estudio muestra con claridad el peso dominante que estas modalidades de formación de posgrado tienen en relación con la transferencia de tecnología hacia los sectores productivos. Por ello, resulta claramente errónea la política en la que se basa el actual proyecto del Plan Nacional de Ciencia y Tecnología que se plantea como objetivo central, y prácticamente excluyente, la formación de doctores. Como se ha visto, y como el propio plan lo destaca dichos posgraduados estarían fuertemente vinculados a las ciencias exactas y naturales y se concentrarían en un 55% en la ciudad y en la provincia de Buenos Aires. No se trata de que una política en este campo pase ahora a ignorar la importancia que juegan ciertos doctorados de alta calidad en emprendimientos productivos de importancia estratégica. Lo que se quiere insistir es que una política de fortalecimiento del sistema de posgrados debería estar más abierta a las tres modalidades existentes de formación.
- Hacer confluir las estrategias y los recursos de la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva con las de la Secretarías de Políticas Universitarias y coordinar los futuros estudios y acciones con la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), parece un sendero que puede abrir una etapa relevante en materia de formación de recursos humanos calificados para las demandas que las nuevas políticas gubernamentales han estimulado en materia de desarrollo productivo.
- Un sistema nacional de becas de posgrado unificado parece ser una buena iniciativa como para comenzar a recorrer un sendero de fortalecimiento de un sistema institucional que garantice estabilidad y continuidad a estas actividades prioritarias en la formación de recursos humanos de alto nivel.

Con estas descripciones realizadas y las ideas de los principales investigadores, se afianza día a día la convicción que la interacción entre la universidad y el sector productivo posibilita el enriquecimiento mutuo entre ambos subsistemas, ya que en algunas oportunidades, mientras una reforma educativa se diseña, experimenta y

generaliza, el mundo empresarial ha vuelto a cambiar, dejando desfasado el intento de adecuación. Tanto los programas de formación y extensión como los de inserción laboral pueden contribuir con aspectos positivos: aportan conocimientos, sirven de ventana para mirar el mundo laboral y permiten construir un conjunto muy amplio de respuestas parciales. En estos momentos, la educación superior argentina actual y en especial el nivel de posgrado, requiere la preparación de individuos dotados de conocimientos, tecnologías y orientaciones productivas, acordes a los nuevos desafíos del contexto nacional e internacional.

3.6. Observaciones finales para el diseño de estrategias.

El punto central de la vinculación universidad-empresa radica en la concepción de este nexo como un servicio o como un producto en el mercado; esa es la disyuntiva que plantea el eje de la problemática desarrollada. La subordinación a la lógica del mercado existe actualmente aunque algunas veces se oculte por pantallas intermedias; finalmente, los egresados universitarios van a vivir y trabajar en un país que funciona con determinadas leyes del mercado. En cuanto al servicio, la universidad cuenta con márgenes de acción posibles con la colaboración de otros vectores del medio social y económico. Lo importante en ambas circunstancias, es la valorización de la universidad como iniciadora, guía y gestora de procesos de innovación educativa y laboral. Las universidades, al decir de Brunner (1990), deberían volverse más “emprendedoras”.

Para Aldana Valdés (1995), las universidades son fundamentalmente empresas productoras de servicios y, como tales, dependen críticamente de dos factores: personas e información. La potenciación de esos dos factores se logra a través de la estructura organizacional que determina la manera como se divide el trabajo entre unidades o dependencias y la manera como se integran y coordinan las actividades de esas unidades, y el sistema de gestión que administra diferentes procesos tales como la identificación de amenazas y oportunidades, actuales o potenciales, el manejo de crisis o eventos repentinos, la toma de decisiones, en situaciones regulares o de crisis y el mejoramiento permanente del desempeño.

Según Gelpi (1993) las estructuras educativas son con frecuencia conservadoras, mantienen pautas culturales tradicionales, porque pueden permitirse la continuidad de esta práctica; la estructura empresarial, por el contrario, ya puede apoyarse en las

prácticas tradicionales y debe asumir nuevas pautas, esta nueva cultura que se desarrolla en el mundo del trabajo no es sólo consecuencia de la adopción de nuevas tecnologías, sino que surge también como resultado de la nueva organización del trabajo y de las nuevas relaciones de la empresa con el mundo exterior.

En el mismo sentido pero caracterizando el contexto español, Fontela (1998) considera que en el pasado reciente las relaciones entre la universidad y la empresa se han movido en un ambiente de ambigüedad por la falta de identificación clara de los principios constitutivos de ambas. Por un lado, la universidad produce bienes públicos o considerados de libre acceso para todos y que no son apropiables; esta actividad incluye formaciones avanzadas (másters, doctorados) e investigaciones científicas y tecnológicas básicas. La financiación de esta actividad puede ser pública (con presupuestos de las Administraciones Públicas y gratuidad del servicio), o puede ser mixta (con aportaciones de empresas, o fundaciones y/o con cobro de prestaciones); en este último caso, sea cual fuere la forma jurídica (donaciones, contratos) se trata de una financiación filantrópica de mecenazgo que, en general, también recibe importantes subvenciones públicas (por ejemplo, deducción de impuestos). Tanto para la empresa como para la universidad, pasar de una relación de mecenazgo a una relación de estrategia productiva constituye un verdadero reto organizativo. Esto significa que la universidad tiene que crear su “empresa universitaria” para que se establezca con la empresa “tout court” las relaciones estratégicas y formativas que impone el desarrollo de la Sociedad de la Información. La empresa universitaria puede coexistir con la universidad “tout court”, pero para ello es necesaria una transformación total del estilo de gestión de esta última, especialmente en lo que se refiere a I+D. Cualquier intento de evitar el desarrollo bicefálico de la universidad, en el que se separa claramente la actividad de mercado de la actividad de no mercado, sólo genera ambigüedades y tensiones internas que terminan haciendo que la empresa desconfíe de su relación con la universidad.

La actual tendencia a hacer de la interacción entre la universidad y el trabajo la piedra angular de la política de educación superior parece estar estrechamente relacionada con la crisis económica mundial. Se teme que la disminución del crecimiento económico, la crisis de la energía, el desempleo y la evolución previsible de los precios, especialmente el de las materias primas, engendren graves problemas y quizá conflictos violentos. Cabe aclarar que el hecho de asociar la educación superior y

el trabajo, no crea de por sí nuevos puestos de trabajo; es evidente que, por sí sola tal interacción, no resuelve el problema del desempleo. No obstante, si se aplica adecuadamente como parte integrante de una política global y coherente de la economía y del empleo, y con un mínimo de condiciones favorables, ese principio podrá constituir ciertamente uno de los eslabones de una cadena que contribuya a invertir una tendencia socioeconómica negativa, una de cuyas consecuencias más importantes es el desempleo.

El actual estado de la situación posibilita la implementación de varias líneas de acción. No se trata de tratar el problema por medio de la manipulación del sistema educativo, sino en un encuadre de clara subsidiariedad con la empresa. La evolución socioeconómica y la rapidez del progreso tecnológico exigen una creciente movilidad educativa, profesional y social. En consecuencia, algunos de los temas que se reiteran en la bibliografía acerca de la aportación rápida de la empresa al sistema de educación superior, se señalan a continuación:

- La revisión de los planes curriculares: Hay que considerar lo que el mundo productivo requiere y cuáles son las necesidades laborales. La experiencia contemporánea en materia de formación de recursos humanos aconseja atender más al desarrollo de competencias genéricas (tales como el dominio de lenguajes básicos, la creatividad, la capacidad de innovación y el autoaprendizaje) que al desarrollo de habilidades puntualmente determinadas por los puestos de trabajo.
- La adaptación de los modelos de gestión: El énfasis que la empresa pone en la eficiencia y la eficacia del gerenciamiento puede desplazarse al planeamiento y la gestión en los sistemas educativos. El sistema educativo formal conoce muy poco de la lógica productiva de las empresas.
- La demanda y exigencia de calidad: El carácter eminentemente constructivo con que la empresa detecta sus fortalezas y debilidades se puede trasladar a la gestión institucional en el ejercicio de las tareas y en el logro de las metas académicas, sin contraponerse a la posibilidad de dar oportunidades de capacitación y educación para todos.

En términos generales, una estrategia adecuada estaría dada por una intervención simultánea de la empresa y de la universidad. Es decir, la empresa contribuiría principalmente con la generación de distintos tipos de empleo para los estudiantes

universitarios y la universidad, agilizaría la modernización de su estructura organizativa y la actualización de los contenidos curriculares; esto exigiría también una nueva consideración de las políticas y prioridades socioeconómicas.

La reorientación de la estrategia de desarrollo y política de empleo genera polémicas acerca de las implicancias educativas de largo plazo. Es mucho más fácil tildar al sistema educativo actual de inadecuado que diseñar el perfil educativo adecuado. No obstante, Jarvis (2006) afirma que quizás las universidades hayan perdido el monopolio del conocimiento pero, al final, la finalidad de la universidad sigue siendo el conocimiento.

Para la empresa, es muy importante que la universidad conozca la evolución constante de sus métodos de producción, las necesidades del mercado, la competencia nacional e internacional, las posibilidades de reconversión; datos que si no se tienen en cuenta en la realidad áulica, provocan un progresivo envejecimiento de los planes educativos, no correspondiendo a las necesidades de los stakeholders. Pero no hay que olvidar que la empresa tiene en sus manos la posibilidad de innovar.

Según Fontela (1998) la innovación es un proceso empresarial y, por ello, la responsabilidad de ésta recae esencialmente sobre la empresa. Pero al Estado le interesa que la empresa innove, le interesa que sea productiva y competitiva, le interesa que cree puestos de trabajo y bienestar social. Para ello, la empresa encuentre facilidades en su desarrollo innovador, el Estado se siente impulsado a facilitarle los mecanismos de acumulación de capital humano y de capital tecnológico. Y para conseguirlo, el Estado tiene a su disposición un instrumento extraordinario: la universidad. Una política de estado en materia de apoyo a la innovación pasa por una redefinición de las relaciones universidad-empresa para conferirle la eficiencia productiva requerida. Esencialmente, se trata de transformar algunas de las organizaciones de interfaz en verdaderas empresas universitarias capaces de facilitar, en condiciones de mercado, los servicios formativos y tecnológicos que las empresas realmente necesitan para su desarrollo innovador.

En síntesis, es necesaria la conformación de una universidad consciente de su protagonismo en la construcción del saber y una política educativa a nivel universitario orientada fundamentalmente hacia el fortalecimiento de la investigación científica y la creación de mecanismos de gestión administrativa para responder a los requerimientos de los sectores productivos, más allá de un marco normativo preciso en cuanto a la celebración, ejecución y control de convenios y servicios a terceros.

Capítulo 4. ACERCA DE LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS

4.1. Referencias históricas.

La primera institución de enseñanza de Ciencias Empresariales ha sido creada en el año 1636, bajo el nombre de New College en Cambridge (Massachusetts) y rebautizada en 1639 en honor a John Harvard, uno de sus principales mecenas. No obstante, para Díez de Castro (1989) la primera escuela de negocios de que se ha tenido noticia data del año 1881 cuando se ha creado la Universidad de Pennsylvania; su fundador ha sido Joseph Wharton, industrial californiano, que ha extendido rápidamente la Wharton School a otros países a través de los Wharton Clubs, formados por antiguos alumnos. El contenido de las enseñanzas se basaba en la actividad real empresarial, siendo los profesores, personas con amplia experiencia en la práctica de los negocios.

En los años siguientes, se han creado en Estados Unidos otras escuelas de negocios pero ha sido a principios del siglo XX en la Universidad de Harvard, donde surge el primer modelo de formación que se ha denominado “curso máster”. Es decir, la Graduate School of Business Administration perteneciente a esta universidad lanza al mercado un programa máster, precursor del actual MBA (Master of Business Administration).

En Europa, el movimiento de creación de las primeras escuelas de negocios ha comenzado en la segunda mitad del siglo XIX. La primera institución de este tipo ha sido la European School of Management (ESCP), fundada en 1819 en París por el famoso economista Jean-Baptiste Say. Cabe mencionar que posteriormente, ya en el año 1900 se crea la Hautes Études Commerciales (HEC) también en París.

La tesis de Greciano Balsalobre (1995) titulada “La calidad de la formación impartida en las escuelas de negocios”, ha sido de gran ayuda para el relevamiento inicial sobre este tipo de instituciones, dado que se enuncian los pasos que llevaron a la creación de sus programas específicos y cuyos principales puntos de detallan a continuación.

Según la etimología, “máster” proviene del latín “magíster” equivalente a la traducción de “maestría”; su poseedor es el maestro o experto en una determinada materia. En Estados Unidos, significa la adquisición de una formación especialización después de la obtención de un grado universitario el Bachelor of Arts (B.A.) y el

Bachelor of Sciences (B.S.). El origen del MBA tal vez ha obedecido a la necesidad de especialización dada por la menor duración de los estudios universitarios en el mencionado país. De esta forma, se han creado las “graduate schools” (escuelas de posgrado), en las que se impartían enseñanzas diferenciadas de las realizadas en los “college” (escuelas de ciclo universitario).

Según Corsini (1993) en los primeros MBA's se hacía hincapié en formar a los gerentes para las funciones del nuevo tipo de empresa: la empresa de fabricación diversificada. Prototipo de esta clase de empresa ha sido la General Motors, cuyo presidente Alfred Sloan, ha fundado la Sloan School en el Massachusetts Institute of Technology. Justamente, él es quien ha organizado la gestión por funciones creando los distintos departamentos: compras, marketing, contabilidad, etc. La premisa básica había sido que la especialización, resultado natural del trabajo realizado por Taylor, les permitía a los gerentes comprender mejor y en mayor profundidad, las funciones sobre las cuales ejercían su autoridad.

En principio, estos planes de estudios eran básicamente descriptivos, pero durante la década de los cincuenta las empresas se han centrado en el pensamiento analítico con una gran base contable. Es decir, se comenzaba a cuantificar todo (los directivos de éxito eran aquellos capaces de entender el lenguaje de los números). Se establecía como prioritario el análisis y la investigación y por tanto, las escuelas debían adaptarse a ese progreso.

Consecuentemente, las disciplinas de organización y de comportamiento así como el estudio de habilidades, motivación, relaciones interpersonales, etc., han sido consideradas por algunos como menores, carentes de un marco riguroso y medible. Recuperan su prestigio en los años ochenta debido a la caída del mercado de valores, el número record de quiebras de empresas que provocaron una atención creciente de los medios de comunicación a los estudios empresariales. Sin lugar a dudas, esta crisis ha provocado la reorganización completa de los programas.

En un artículo reciente, Bennis y O'Toole (2005) analizan esta situación al afirmar que las escuelas de negocios reivindican una doble misión: educar a los profesionales y crear conocimiento mediante la investigación. Históricamente, las escuelas han enfatizado lo primero a costa de lo segundo. De hecho, durante la primera mitad del siglo XX, las escuelas de negocios se asemejaban a las escuelas de comercio. Después, en 1959, las Fundaciones Ford y Carnegie publicaron informes devastadores

sobre el lamentable estado de la teoría e investigación en los negocios. Esta arremetida se ha debido, al menos en parte, a la enorme demanda que existía por gerentes profesionales en la próspera economía de posguerra. Ambas fundaciones recomendaron maneras de aumentar la respetabilidad académica de las escuelas de negocios y ofrecieron subvenciones económicas para alcanzar ese objetivo.

Por último, cabe considerar también en estas referencias, el tema de las universidades llamadas “corporativas”, dado que para Jarvis (2006) las escuelas de negocios se incluyen dentro de esta categoría. Es decir, para este autor cuatro son los tipos de instituciones de este grupo:

- Escuelas de negocios y centros universitarios orientados a las necesidades de las empresas.
- Asociaciones universidad-empresa.
- Universidades establecidas por las empresas.
- Universidades y escuelas de negocios privadas orientadas a las necesidades de la empresa.

Las universidades corporativas son una respuesta al mercado de la sociedad del aprendizaje; se han convertido en elementos esenciales de las compañías que tratan de competir en el mercado global. No cabe duda de que son muy diferentes de las universidades tradicionales, por lo que hay que eximir críticamente su definición como universidades (Jarvis, 2006, p. 141).

Actualmente, existen cientos de instituciones especializadas y las principales universidades del mundo cuentan con sus propias escuelas de negocios. Al mismo tiempo, en este nuevo escenario donde se desarrollan los posgrados, se suscita abiertamente el debate sobre los nuevos tipos de universidades y estilos diferenciales de gestión para conducirlos.

4.2. Estructuración de los Másteres en Administración de Negocios.

La administración y gerenciamiento de cualquier actividad exigen una actualización y revisión continua de conocimientos, competencias y experiencias internacionales.

Para Prahalad (1998), los directivos y profesionales de la dirección en este nuevo milenio, tienen que hacer frente a las siguientes cuestiones:

- Globalización de la economía y sus mercados.
- Desregulación y privatización.
- Volatilidad y estacionalidad industrial.
- Convergencia tecnológica.
- Fronteras indeterminadas entre los sectores.
- Nuevos criterios o estándares reguladores de las transacciones económicas.
- Desintermediación en los procesos de negocio.
- Ecosensibilidad, importancia de los aspectos medioambientales.

Como colorario de estas nuevas condiciones del entorno, los estudiantes de un programa de MBA deben analizar a fondo las evidencias de estas variables para formular estrategias de intervención óptimas.

Según el Círculo de Progreso Universitario (1992), las características básicas de los programas de MBA's son las siguientes:

- Complementariedad de los estudios universitarios.

Dado que en los estudios universitarios existe una carencia de formación práctica en áreas empresariales, los MBA's pretenden suplir esta situación, enfrentando al estudiante con aspectos prácticos del mundo de la empresa.

El objetivo principal de estos programas debiera ser la preparación del alumno para ser capaz de trabajar una vez finalizado el curso; de esta forma, junto a los profesores a tiempo completo, existe en el claustro un cierto número de directivos de empresa, que facilitan la comprensión de la práctica en base a su propia experiencia empresarial.

- Carácter pragmático.

Este carácter se deriva de la propia cultura corporativa de las escuelas de negocios donde se imparte el programa.

La filosofía de partida es la formación directiva, capacitando al alumno tanto para la adquisición de conocimientos como para el desarrollo de capacidades que se integrarán en su forma de trabajo (manejo de situaciones de incertidumbre, de toma de decisiones bajo presión, etc.).

- Utilización de métodos activos.

El método del caso es la estrategia más desarrollada en las principales escuelas de negocios ya que permite tanto adquirir conocimientos como el

desarrollo de destrezas. Por método del caso se entiende el enfrentamiento del alumno con una situación real que ha acontecido en el entorno laboral. No existe una solución verdadera o mejor. Debe ser la propia persona o grupo quien se haga responsable de las decisiones a tomar y llevar a cabo éstas según los medios de que disponga; todo ello contrastando sus resultados con del resto de compañeros.

Con este método se trata tanto de desarrollar la capacidad de síntesis, separando lo superfluo de lo importante, como de desarrollar la creatividad, al no existir una solución única: variables fundamentales cuando el alumno se enfrente en el futuro a la actividad empresarial en el mundo real.

La realización de un proyecto de creación de empresas hacia la finalización del programa sirve de complemento al método del caso en el sentido de poner al alumno en contacto con situaciones reales no tan estructuradas como las que se derivan de la propia metodología del caso.

- Acercamiento ventajoso al mundo laboral.

El aumento del número de universitarios en los últimos años exige una diferenciación. Las ofertas de empleo de las empresas requieren algo más que una licenciatura.

Con cierta cautela, se puede afirmar que la posesión de un máster suple el requisito de la experiencia laboral al añadir conocimientos especializados en las distintas áreas funcionales de la empresa.

En cuanto a la duración y exigencias de admisión de los programas, se diferencian tres tipos:

- 1) MBA en sentido estricto. Dentro de esta sección pueden encontrarse cuatro variaciones:
 - MBA a tiempo completo, de dos años de duración, dirigido a posgraduados sin experiencia.
 - MBA a tiempo completo, de un año de duración, de características más intensivas que el anterior.
 - MBA a tiempo parcial, de dos años y medio a tres de duración, que puede ser compatible con la actividad laboral. Va dirigido a personas con cierta experiencia en la empresa.

- Executive MBA, dirigido a personas con experiencia laboral con alto nivel de ocupación.
- 2) Cursos a la carta o “in company”, muy frecuentes en Estados Unidos y América Latina. Son programas ofertados por las escuelas de negocios a la medida de las necesidades manifestadas por una o más empresas.
- 3) MBA a distancia, que se basan en un material didáctico muy claro y en un sistema de tutorías.

En cuanto al diseño en sí mismo de un programa de MBA, Hamel (1998) recomienda a los diferentes actores que pueden llegar a intervenir en esta categoría de estudios las siguientes cuestiones:

- Primero, a los profesores de estrategia, a los académicos, les sugiere que si desean desempeñar un papel en la invención del horno estratégico, más les vale remangarse y pasar a la práctica. No pueden seguir siendo meros observadores; deben crear laboratorios dentro de empresas reales, en los que puedan estudiar el fenómeno del surgimiento de la estrategia. No propone que los profesores se conviertan en consultores, sino que dejen de ser diletantes.
Es evidente que si este cambio se produjera, los contenidos programáticos mejorarían, sobre todo iría en beneficio de una mejor formación del participante en un MBA.
- Segundo, a los consultores que también suelen participar como docentes complementarios en esta clase de programas, los previene al proponer dos interrogantes: si se trata de un alto directivo, ¿por qué ha de pagar a un joven de veintinueve años para que le enseñe cosas de su ramo de actividad? y ¿no sería mejor que los propios jóvenes de veintinueve años y los demás miembros de la empresa le ayuden al alto directivo a aprender sobre el futuro? Está claro que un buen programa MBA tiene que facultar que estos jóvenes, con los conocimientos necesarios, se incorporen a recrear el futuro, la empresa y a enseñar, con los otros, a aprender la formación de estrategias.
- Tercero, a los planificadores, que pueden contar sus experiencias en un seminario de un programa de MBA, les aconseja irónicamente que, a menos

que participe en la búsqueda de los secretos profundos del surgimiento de la estrategia, lo mejor que podrán esperar es una mención de reconocimiento en una viñeta humorística.

Como última aclaración acerca de la caracterización de un programa de esta modalidad, es importante señalar que generalmente se tiende a identificar el esquema de máster con el MBA.; sin embargo, existen másters en todas las áreas del saber lo cual ha producido una notable expansión de la oferta que ha conducido, en ciertos casos, a un detrimento de la calidad por parte de algunas universidades o escuelas de negocios convocantes.

4.3. Situación actual de las escuelas de negocios.

Las fuertes críticas que están afrontando las escuelas de negocios pueden observarse en recientes publicaciones. Los reproches no sólo provienen de los estudiantes, sino también de los empleadores y de algunas autoridades académicas responsables de la dirección de estos programas. Los puntos centrales de estos comentarios radican en la enseñanza deficiente de habilidades útiles, la preparación precaria en temas de liderazgo, la falta de convicción a la hora de analizar comportamientos éticos y la inserción poco favorable de los graduados en posiciones corporativas relevantes.

Si bien existe un significativo número de artículos que mencionan la situación presente de las escuelas de negocios, a modo de ejemplo se ha seleccionado el de Bennis y O'Toole (2005) titulado "Cómo las escuelas de negocios han perdido su rumbo", publicado en la Harvard Business Review. Los puntos más destacados se transcriben a continuación:

- La verdadera causa de la actual crisis en la educación de negocios tiene un alcance mucho más amplio y se puede remontar al dramático giro que ha experimentado la cultura de las escuelas de negocios. A lo largo de las últimas décadas, muchas escuelas de negocios líderes han adoptado de manera silenciosa un modelo inapropiado de excelencia académica, que en última instancia es contraproducente. En vez de medirse a sí mismas por la competencia de sus graduados o por qué tan bien entienden sus profesores

los impulsores del desempeño empresarial, se miden casi exclusivamente por el rigor de sus investigaciones científicas.

- Lo que se denomina modelo científico, se basa en el erróneo supuesto que los negocios es una disciplina académica tal como lo es la química o la geología. Pero los negocios son, en realidad, una profesión, semejante a la medicina o las leyes, y las escuelas de negocios son escuelas profesionales, o debieran serlo. Al igual que otras profesiones, los negocios reúnen el trabajo de muchas disciplinas académicas. Ninguna reforma al plan de estudios funcionará a menos que el modelo científico sea reemplazado por un modelo más apropiado y que se base en los requerimientos especiales de la profesión.
- Prácticamente ninguna escuela de negocios prestigiosa contrataría, y menos aún promovería, a un profesor de jornada completa cuyas calificaciones principales provengan de la gestión de una fábrica de montaje, sin importar cuán distinguido haya sido su desempeño. Tampoco contratarían a profesores que sólo escriban artículos para profesionales. En vez de ello, las mejores escuelas aspiran a los mismos estándares de excelencia académica que tienen las disciplinas duras.
- En vez de entrar al mundo de los negocios, algunos los profesores montan una simulación (por ejemplo, portafolios hipotéticos de proyectos de Investigación y Desarrollo) para ver cómo se podría comportar la gente, lo que viene a ser parecido a un experimento de laboratorio. En algunas ocasiones, esos métodos son útiles, necesarios e iluminadores. Pero muchas veces fracasan en reflejar la manera en que operan los negocios en el mundo real.
- Otra consecuencia del modelo científico es que las evaluaciones de los profesores dependen en parte de cuántos artículos han publicado en revistas científicas de negocios de primer nivel. La presentación de los artículos es evaluada por anónimos paneles de expertos académicos que evalúan los hallazgos de las investigaciones con base en estándares objetivos y científicos. De hecho, el sistema funciona bastante bien en las disciplinas de negocios duras, donde los modelos matemáticos se pueden aplicar

fácilmente, tales como finanzas o economía. Pero incluso en finanzas, el sistema presiona a los académicos a publicar artículos de alcance limitado que son del interés de otros y no de profesionales. Para ser justos, algunas de las cosas publicadas en las revistas altamente especializadas son excelentes, nativas y valiosas, pero muchas otras no lo son.

- En su propia defensa, los expertos académicos argumentan que la acumulación gradual de datos pequeños algún día llevará a un entendimiento más general y amplio sobre el comportamiento organizacional. Mientras tanto, los profesionales que necesitan tomar decisiones reales deben buscar guía en otros lugares. Y se van sobre todo a la prensa de negocios y a las listas de best-sellers, las que contienen cada vez menos libros de académicos.
- Al permitir que el modelo de investigación científica desplace a todos los demás, las escuelas de negocios están institucionalizando su propia irrelevancia. El temor es que éste sea un problema difícil de corregir, ya que muchos profesores de negocios carecen de la confianza suficiente en la legitimidad de su propia empresa para definir sus agendas propias. Las revistas especializadas de economía de los negocios, por ejemplo, son completamente indistinguibles de las tradicionales revistas de economía. Y para no ser superados científicamente, los investigadores de la administración de empresas ahora se centran en asuntos técnicos que tienen toda la apariencia y sustancia de los tópicos estudiados por sus colegas en las disciplinas más duras.
- En las escuelas de negocios de elite, el giro hacia la centralidad de la investigación científica está por todos lados. Basta con mirar el proceso de contratación y de asignación de cátedras. Los decanos podrán decir que quieren estudios orientados hacia los profesionales, pero sus escuelas premian la investigación científica diseñada para complacer a los académicos. Al reclutar y promover a aquellos que publican en revistas científicas, las escuelas de negocios están creando facultades llenas de individuos cuya principal aspiración es una carrera consagrada a la ciencia. Hoy es posible encontrar profesores que jamás han puesto un pie en una empresa real, excepto como clientes.

- Lo que los profesores estudian, y la manera en que lo estudian, afecta de manera directa la educación de los estudiantes de un MBA. A medida que los profesores orientados hacia la investigación empiezan a dominar el profesorado de las escuelas de negocios, asumen la responsabilidad de fijar los planes de estudio. No es de extrañar que tiendan a enseñar lo que saben, lo que muchas veces se traduce en una instrucción de primera clase sobre metodología e investigación científica.
- Los profesores de negocios suelen olvidar que los ejecutivos no son recolectores de datos, sino usuarios e integradores de datos. Por ello, lo que necesitan de los educadores es que éstos les ayuden a interpretar los datos y que los profesores experimentados los guíen para tomar decisiones ante la ausencia de datos claros.
- La integración entre el conocimiento basado en la disciplina científica y los requerimientos de la práctica empresarial quedan a merced del estudiante. Hoy los profesionales de los negocios están descubriendo que los profesores de las escuelas de negocios saben más acerca del mundo editorial académico que acerca de los problemas en el lugar de trabajo. No es de extrañar entonces el marcado aumento de universidades internas de las corporaciones y de instituciones lucrativas de educación en el management.
- El desafío está en restaurar el equilibrio, tanto en los planes de estudios, como entre el profesorado. Se requiere del rigor y de la relevancia. El secreto mejor guardado en la mayoría de las mejores escuelas de negocios es que éstas atienden principalmente los intereses de investigación y a las metas profesionales de los propios profesores, con poca consideración hacia las otras partes interesadas. Servir a la comunidad de negocios al educar a profesionales y generar conocimientos que puedan usar puede existir como objetivo secundario, aunque normalmente sólo se hace referencia a este objetivo en los discursos de los decanos para reunir fondos.
- Desde luego, no todas las escuelas de negocios sufren bajo este foco que es tan preocupante. Los decanos y académicos en algunas instituciones de alto prestigio, están lidiando conscientemente para encontrar formas de hacer investigaciones rigurosas sin abandonar su misión profesional.

- Todo el plan de estudios de un MBA debe infundirse con preguntas multidisciplinarias, prácticas y éticas, con análisis que reflejen los complejos desafíos que enfrentan los líderes en los negocios. Ciertamente no se aboga para que esta reforma abandone la ciencia, pero se debe fomentar y premiar la investigación que ilumine los misterios y las ambigüedades de las actuales prácticas de negocios.
- El problema no es que las escuelas de negocios hayan adoptado el rigor científico, sino que han dejado de lado otras formas del conocimiento. No se trata de un caso de esto o lo otro. No todos los profesores tienen que ser ambidiestros. Las escuelas de negocios necesitan un cuerpo académico diverso que esté compuesto por profesores que, en su conjunto, tengan una variedad de habilidades e intereses que cubra un territorio tan amplio y profundo como lo es el de los negocios.

A su vez, cabe mencionar brevemente cuatro estudios substanciales que complementan la mirada antes planteada:

- “The benefits of an MBA.: A comparison of graduates and no-graduates” de Dugan, Grady, Payn y Johnson. *Selections*, Vol. 15, N° 2, 1999. Propone una investigación donde se analizan los beneficios obtenidos en un Master of Business Administration en comparación con aquellos sujetos que no han cursado dicha carrera. La responsabilidad para el gerenciamiento, la satisfacción con la carrera profesional y las oportunidades de promoción aumentan considerablemente en aquellos individuos que han realizado este trayecto académico.
- “A management skills course: Did it really make a difference?” de Schor, Sabiers Hall y Anakwe. *Performance Improvement Quarterly*, Vol. 13, N° 3, 2000. Describe un estudio donde se examina si las habilidades de management de los egresados de un Master of Business Administration son apropiadas para el desarrollo de su puesto de trabajo. También se analiza la estructura de los cursos y las posibles investigaciones sobre su eficacia.
- “The Global MBA: A comparative assessment for its future” de Kathawala, Abdou, Elmuti. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 26, N° 3, 2002.

Presenta consideraciones acerca de la evaluación de los Masters of Business Administration en cuanto a: flexibilidad, tiempo que lleva el cursado, calidad de los servicios, costes, acreditación, prestigio y metodología personalizada. También se propone una comparación entre las propuestas convencionales y las de distancia, dadas ciertas dificultades para la culminación de dichos estudios.

- “Capitalising on Learning: An exploration of the MBA as a vehicle for developing career competencies” de Sturges, Simpson y Altman. *International Journal of Training Development*, Vol. 7, N° 1, 2003. Plantea un trabajo llevado a cabo con egresados de un Master of Business Administration canadiense, donde se indican las competencias de conocimiento (duras y blandas), de carrera y de trabajo en equipo adquiridas y sus correlaciones.

Por otra parte, Mintzberg (2005) en su libro “Directivos, no MBA’s: una crítica de la dirección de empresas y la formación empresarial” plantea que el principal culpable de estas fallas en las escuelas de negocios son los planes de estudio poco relevantes; es decir, si el actual número de esfuerzos reformadores es indicativo de algo, entonces muchos decanos parecen concordar con esta acusación. Este autor considera que los másters tradicionales –MBA’s– son programas de formación especializada en las diversas áreas funcionales de los negocios, pero no apuntan a la formación general sobre la práctica directiva que es lo que deberían ser. Incluso va más allá con la crítica y puntualiza que utilizar las aulas para ayudar al desarrollo de personas que ya practican la dirección es una buena idea, pero pretender crear directivos a partir de gente que no ha dirigido en su vida, es una vergüenza. Reconoce que estas afirmaciones chocan en una sociedad donde el número de trabajadores con esta titulación (que en algunos procesos de selección es un factor clave para seguir adelante) crece de forma espectacular.

También Mintzberg (2005) aclara que las escuelas de negocios han centrado sus programas de enseñanza en los aspectos más científicos y analíticos del quehacer gerencial, mientras han desdeñado los elementos más técnicos y propiamente gerenciales. Esta situación ha generado una distorsión no sólo en lo que a la enseñanza de dicha disciplina se refiere, sino a la estructura y funcionamiento propios de las

organizaciones de hoy.

En la segunda parte del libro, Mintzberg (2005) introduce el International Master in Practical Management (IMPM) como una alternativa al MBA. El IMPM ha sido creado para ir más allá de la simple obtención de conocimientos y el mejoramiento de habilidades; de hecho, pretende hacer del estudiante una persona más reflexiva, verbalmente capaz, comprometida con su entorno y, por supuesto, mejor gerente. Este programa ha tomado prestadas muchas innovaciones de otros programas de práctica gerencial (sobre todo ingleses), con el fin de crear un modelo completamente nuevo. Mientras que ciertos programas ofrecen partes del IMPM, nunca se habían reunido todas en un solo programa.

El programa IMPM es el producto de la asociación del Instituto Indio de Gerencia (IIMB) de Bangalore, el INSEAD de Fontainebleau (Francia), la Escuela de Gerencia de la Universidad de Lancaster (Inglaterra), la Facultad de Gerencia de la Universidad McGill de Montreal (Canadá) y un grupo de Facultades de universidades japonesas como Hitsosubashi de Kobe y el Instituto Avanzado de Ciencia y Tecnología, que incluye al Instituto Coreano de Desarrollo de Seúl. El IMPM no es un programa local con actividades en el extranjero, sino un programa balanceado en diversas partes del mundo. Esto permite que el IMPM constituya una experiencia auténticamente internacional, en la que se unen diversas culturas en diferentes países y compañías, pero con la seguridad y tranquilidad de cada lugar en particular. Las nociones de “local” y “global” son puestas en entredicho y los estereotipos desaparecen, ya que la gente se siente en casa a pesar de la diversidad. Además, dado que los participantes son locales en uno de los módulos del programa (el IMPM está estructurado en módulos de dos semanas en cada uno de los cinco lugares antes mencionados) y hacen las veces de anfitriones para sus colegas, las experiencias en el extranjero son más directas.

Cada uno de los módulos se ocupa de una de las “mentalidades” gerenciales: reflexión, análisis, visión global, colaboración y acción. Todo lo que un buen gerente debe hacer es convertirse en un puente entre la acción y la reflexión; por tan to, el programa está estructurado en ese sentido: primero, un módulo sobre reflexión (autogerencia) y finalmente un módulo sobre acción (cambio gerencial); entre estos dos, el resto de los módulos. Con esta estructura se pretende dejar de lado el sesgo funcional que ha dominado en todos los estudios gerenciales, así como las estrechas temáticas relacionadas con la globalización y la gerencia de cadenas de suministros.

En el capítulo final, Mintzberg (2005) pide la renovación de las escuelas de negocio, para que se conviertan en verdaderas escuelas de dirección; lo que implica que los programas de MBA's sean divididos en tres partes: 1) Negocios, 2) Administración y 3) Verdadero dominio. Esto convertirá las escuelas de "inicio" destinadas a lanzar las carreras de los jóvenes, en escuelas de inicio, desarrollo y perfeccionamiento. Además pueden convertirse en escuelas de mejoramiento de acuerdo con las necesidades específicas de cada estudiante y podrían ampliar su oferta con:

- Programas especializados en negocios que ofrezcan un diploma en alguna tarea especializada: mercadotecnia, investigación de mercado, finanzas, etc.
- Programas gerenciales más generales para gerentes en funciones; en vez de ofrecer un EMBA, se podría ofrecer un MPM (Master of Practicing Management). La idea es recalcar que estos estudios son diferentes del MBA.
- Programas de mejoramiento para gerentes en funciones (sin diploma).
- Programas que reemplacen el sesgo funcional propio de los programas existentes, en los que se haga hincapié en cursos como: psicología, economía, matemáticas, historia, literatura, filosofía, etc. Estas materias hacen pensar, que es precisamente lo que se necesita en los negocios.
- Doctorados que brinden al estudiante la libertad de diseñar el programa y su ejecución.

Coincidiendo con el planteamiento de Bennis y O'Toole (2005), el mencionado autor afirma que los profesores no tienen que dedicarse a la investigación para ser efectivos. La idea no es disminuir la importancia de la investigación, sino mejorarla dejándola en manos de las facultades más orientadas a ello y quitándoles a los investigadores el peso de la enseñanza.

Aunque las escuelas de negocios enseñan que las estructuras pueden obstaculizar el cambio, eso es exactamente lo que ocurre con las viejas estructuras; por lo tanto recomienda:

- No permitir que ninguna área especializada controle el presupuesto.
- Contratar al personal a través de un comité central constituido por personas eclécticas que decidan en base a las necesidades del gerente, la organización y la sociedad.
- Que los programas sean diseñados por personas eclécticas y sólo participen

especialistas cuando el programa exija la participación de estos en funciones determinadas.

- Reservar la mitad de los cupos para las personas interesadas en las funciones especializadas y la otra mitad para las que no lo están. Lo importante es condimentar las clases con la reflexión de gerentes en funciones.
- Evitar la creación de grupos cerrados de especialistas propiciando equipos multidisciplinarios.

Siguiendo algunas de las ideas expuestas, es importante que la búsqueda de la calidad académica, los reconocimientos a través de las distintos tipos de acreditación y las consecuencias socio-económicas, se constituyan como disparadores de conciencia con suficiente potencia como para mantener una actitud crítica y reflexiva frente a la educación de posgrado.

4.4. Relevancia de la acreditación internacional en los Másters en Administración de Negocios.

Otro tema que afecta directamente a las escuelas de negocios cuyas propuestas académicas pretenden trascender las fronteras nacionales, es la acreditación internacional, que se suma a las exigencias locales o regionales en materia de agencias gubernamentales. Para sintetizar, en el mundo de los MBA's se destacan las siguientes acreditaciones internacionales:

- The European Quality Improvement System (EQUIS).
- The Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB).
- Association of MBA's (AMBA).

A continuación se mencionan las características generales de cada acreditación, así como las instituciones que han obtenido dicha calificación.

EQUIS: El organismo regulador es la European Foundation for Management Development (EFMD), siendo la suya una de las acreditaciones líderes a nivel internacional ya que, tal como la propia fundación manifiesta, tiene inspiración europea pero ámbito mundial. Es por ello que proporciona un excelente marco comparativo de calidad en programas máster de vocación internacional.

Además, las escuelas que aspiren a esta acreditación deben demostrar no sólo una extraordinaria calidad en todos los aspectos de su actividad, sino también un alto grado de internacionalización, algo que se valora especialmente a la hora de concederla.

Las características que una escuela debe reunir para aspirar a esta acreditación son: estar reconocida por las autoridades de su país de origen, tener una adecuada organización, una presencia sustancial en posgrados, formación ejecutiva (uno o preferiblemente ambos), haber diseñado una estrategia definida, disponer de recursos necesarios para proveer de una alta calidad de la enseñanza, un cuadro de profesores lo suficientemente cualificado y hacer una selección exhaustiva de estudiantes de la máxima capacitación.

Entre las escuelas que cuentan con la acreditación EQUIS pueden mencionarse las españolas: Instituto de Empresa (IE), ESADE, Escuela de Alta Dirección y Administración (EADA) y la Escuela de Posgrado de la Universidad de Navarra (IESE). Asimismo, es importante mencionar las escuelas europeas INSEAD, London Business School, Rotterdam School of Management, Cambridge, Warwick, ESSEC, Cranfield, entre otras.

AACSB: Es regulada por AACSB Internacional. Quizás por ser Estados Unidos precursor del MBA, ésta es la organización más antigua, fundada en el año 1916. Los primeros estándares de calidad fueron adoptados en 1918, aunque, obviamente se han actualizado desde entonces, con tres grandes reformas en los años 1980, 1991 y una última en el pasado 2003.

La peculiaridad de esta acreditación radica en que no sólo provee de estándares de calidad a los programas tradicionales, sino también a los específicos de contabilidad.

Entre los miembros acreditados se encuentran las universidades de Boston (Massachusetts), Calgary (Canadá), California, Chicago, HEC (París), La Salle, London Business School, Rotterdam School of Management, etc.

AMBA: Originada en Gran Bretaña y ha iniciado sus actividades en el año 1967. Su servicio de acreditación es el núcleo de su compromiso con la formación de ejecutivos y directivos de empresa, siendo sus principales objetivos fomentar los MBA's entre instituciones y estudiantes potenciales, colaborando a aumentar la

oferta y demanda de los mismos al tiempo que trata de asegurar la calidad de sus programas.

La vocación de esta acreditación es claramente internacional. Los criterios de concesión están diseñados por un Consejo de Acreditación Internacional compuesto por académicos de amplia experiencia y representantes corporativos que monitorizan de forma constante dichos criterios para adaptarlos a los cambios que se produzcan en las prácticas empresariales y directivas.

Algunas de las escuelas que disponen de esta acreditación son: Aberdeen Business School, Auckland, SDA Bocconi, Bradford, EADA, ESADE, IE, IESE, London Business School, Nyenrode University y otras de gran relevancia a nivel internacional.

No obstante las particularidades de cada una, se puede expresar que estas tres acreditaciones de referencia, se rigen por un mismo patrón: cualquier escuela de negocios puede ser miembro asociado de una, dos o cualquiera de las tres, siempre que cumpla con los criterios mínimos establecidos.

Las distintas asociaciones hacen pública periódicamente la lista actualizada de sus miembros acreditados, tanto a través de su propia página de Internet y publicaciones como desde muy variados medios de comunicación especializados de todo el mundo. Este reconocimiento internacional es frecuentemente empleado por las escuelas de negocios como una estrategia de las estrategias de promoción institucional.

Para Riobó y Gómez (2005) cuando se habla de la formación de ejecutivos lo lógico es exigir a las escuelas de negocio los más altos estándares de calidad. No en vano, es mucho el tiempo, dinero y esfuerzo que se invierte en el estudio de un máster, por no hablar de los costes de oportunidad. De ese modo muchas escuelas se encuentran lanzadas a una desesperada carrera por alcanzar el prestigio a través de la obtención de una, o varias, de las acreditaciones internacionales más conocidas, las llamadas “tres coronas”; pero, ¿merece la pena el esfuerzo? Conseguir cualquiera de las tres acreditaciones es un proceso largo, arriesgado y caro. En principio, muchas escuelas creen importante a la hora de diferenciarse dentro de un mercado tan competitivo no sólo estar acreditada por una de ellas sino por varias, o por las tres. Como buen ejemplo de ello valgan los de London, Warwick and Henley, tres escuelas británicas de máximo prestigio que poseen estas tres acreditaciones.

Más allá de los efectos discutibles de estas acreditaciones internacionales, no cabe duda que son parte constitutiva de la creciente complejidad del escenario mundial de los posgrados y de la propia vida interna de las universidades y/o escuelas de negocios en sí mismas. El crecimiento estructural, la masificación, la diversificación de la misión, la fragmentación disciplinar, la hegemonía del claustro docente y otras cuestiones generan la necesidad de explorar nuevas estrategias de gestión que promuevan el desarrollo de programas académicos acertados y que garanticen niveles sostenibles de calidad.

4.5. Realidad de los posgrados empresariales en Argentina.

Si bien ya ha sido explicitada la expansión del sistema de posgrado en Argentina en el capítulo inicial de la revisión bibliográfica, concretamente el área empresarial presenta ciertas características que conviene analizar detenidamente.

En primer lugar, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) ha elaborado una serie de documentos orientativos donde recoge la opinión de expertos académicos acerca de los criterios, indicadores y estándares específicos para cada área disciplinaria.

En el caso de Administración, el material ha sido producto del trabajo de una subcomisión formada por diez profesionales que luego de cinco encuentros acaecidos entre los años 2001 y 2002, han llegado a una serie de acuerdos básicos que sugieren se conviertan en criterios interpretativos de la Resolución N° 1168/97 para las carreras incluidas en esta disciplina. A su vez, dichos expertos incluyen un listado de subdisciplinas dentro de esta área para la clasificación de carreras y la formación de comités de pares que lleven a cabo la evaluación de cada posgrado.

Para analizar dicho documento, se han seleccionado tres aspectos significativos que se vinculan con los fines de este apartado: la tipología de carreras que se especifica para las maestrías, el listado de subdisciplinas comprendidas en esta área y los estándares mínimos e indicadores de excelencia.

TIPOLOGÍA PARA MAESTRÍAS

I. Maestrías que tienen por objeto proporcionar una formación superior en una disciplina; en este caso, la disciplina a profundizar es la Administración o

alguna de las Ciencias Administrativas derivadas.

Articularía con la carrera de grado en Administración. Los contenidos de este tipo de carreras no pueden ni deben coincidir con los del grado, de manera que verdaderamente permitan la profundización a que alude la norma. Así, la admisión de postulantes carentes del título de grado respectivo obligará a satisfacer una instancia de acreditación y/o nivelación previa de conocimientos.

II. Maestrías que tienen por objeto proporcionar una formación superior en un área interdisciplinaria. El conocimiento a profundizar requiere la conjunción de más de un área disciplinaria. Es el caso de aquellas que no pueden reconocerse como tales sin los aportes de la Administración y de las disciplinas de referencia a lo cual se aplica lo organizacional y/o administrativo (Administración y Economía de la Salud, Administración de la Educación, entre otras).

Los requisitos de ingreso y los contenidos curriculares deberán contemplar actividades de nivelación complementarias. Cuando se trate de maestrandos no graduados en ninguna de las disciplinas de base, la nivelación deberá homogeneizar el nivel de conocimientos requerido para profundizar en el área interdisciplinaria de referencia.

III. Maestrías que tienen por objeto profundizar una formación profesional. Dirigidas a capacitar para mejorar el desempeño profesional, adquiriendo o profundizando conocimientos aplicados, adecuando actitudes o desarrollando habilidades o destrezas para solucionar problemas en el entorno laboral del participante.

En la Administración, se trata de carreras vinculadas a la administración aplicada y la administración para la acción; esto es, “gestión de organizaciones”: procuran transferir conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas que pueden o no obedecer a una integración teórica previa.

En esta definición están comprendidos los denominados MBA’s, así como las maestrías en gestión de organizaciones de salud o de organizaciones educativas, entre otros.

En particular, los MBA’s persiguen la formación de directivos y reciben egresados de carreras universitarias de grado, con experiencia profesional, que

buscan actualizar su formación de grado y entrenarse en el uso de tecnologías. Es por ello que no se debería restringir el ingreso mediante un determinado título de grado. Los alumnos son seleccionados sobre la base de su potencial para la gestión y la dirección. Sin embargo, el Comité de Pares deberá evaluar las acciones de cada universidad encaminadas a implementar mecanismos de nivelación, tales como cursos de ingreso o de nivelación, prerrequisitos, sistemas de créditos u otros que garanticen el nivel correspondiente a una carrera de posgrado.

Además de la formación integral en el conocimiento de la empresa, con un enfoque eminentemente basado en la acción, la carrera debe garantizar el entrenamiento de habilidades, como el trabajo en equipo y la toma de decisiones, y un adecuado nivel de información de la realidad de los mercados y actores del mundo empresario. Deberá incluir una instancia de aplicación y demostración de los conocimientos y habilidades adquiridos, bajo la forma de tesis, trabajo final, examen final integrador, u otras formas de evaluación tales como un trimestre de trabajo en una empresa o trabajo final de aplicación, el que deberá ser evaluado en forma individual. En cualquiera de estas modalidades deberá justificarse la elección del mecanismo de evaluación elegido, por su capacidad para testimoniar la adquisición de la metodología y las técnicas de investigación y análisis que constituyen el objetivo de la carrera. No será necesaria la conformación de un jurado con miembros externos a la institución, aunque su inclusión será considerada favorablemente, en tanto denota el necesario resguardo de la imparcialidad, en la evaluación de la actividad previa a la obtención del título de magíster.

Los programas de maestría podrán conducir a tesis profesionalistas o a tesis académicas. Ambos tipos de tesis son admisibles y no debería establecerse una correspondencia necesaria entre lo académico como teórico y lo profesional como aplicado. Tesis académicas que describen un fenómeno pueden contribuir al ordenamiento de los datos que permiten reconstruirlo, pero tal vez no lo expliquen o no lo interpreten, sin aporte teórico efectivo. Por el contrario, tesis profesionalistas que producen diagnósticos sobre una realidad política u organizacional compleja, pueden abrir nuevos horizontes metodológicos para el estudio de esos fenómenos.

SUBDISCIPLINAS DEL ÁREA DE ADMINISTRACIÓN

El siguiente listado incluye las temáticas específicas que los expertos consultados consideran como básicas en el área de posgrados de Administración.

Cuadro N° 12. Subdisciplinas del área de Administración, según la CONEAU.

ÁREA	DISCIPLINA	SUBDISCIPLINAS
Ciencias Sociales	ADMINISTRACIÓN	Administración
		Administración Pública
		Administración de los Recursos Humanos
		Administración de Instituciones de Salud
		Administración de Empresas de Servicios
		Administración de Organizaciones sin Fines de Lucro
		Dirección Bancaria
		Gestión Institucional
		Gestión Pública
		Administración Rural
		Agronegocios
		Administración y Gestión de Pymes
		Administración de la Educación
		Finanzas Corporativas
		Estrategia y Dirección de Empresas
		Comercialización y Logística
		Comercio Internacional

ESTÁNDARES MÍNIMOS E INDICADORES DE EXCELENCIA

La siguiente enumeración recoge las principales definiciones de las pautas de acreditación para cada dimensión evaluada. Las cruces en cada casillero indican el carácter de cada estándar: si se trata de un requisito mínimo, sin cuyo cumplimiento será imposible acreditar la carrera; o de un indicador de excelencia, que conllevará una acreditación distinguida. Los expertos sugieren agregar a este listado el material de trabajo de los comités de pares para integrarla con la lectura de los perfiles de calidad.

Cuadro N° 13. Pautas de acreditación para los diferentes tipos de carreras de posgrado en el área de Administración, según la CONEAU.

DIMENSIONES	Maestría Tipo III y Especializaciones		Maestría Tipo I - II y Doctorados	
	MÍNIMO	EXCELENCIA	MÍNIMO	EXCELENCIA
Existencia de un ámbito específico de desarrollo con trayectoria en la materia.	X		X	
Evaluaciones previas exitosas.		X		X
Convenios interinstitucionales.		X		X
Consistencia entre objetivos, perfil del graduado y dedicaciones docentes.	X		X	
Antecedentes y calidad del Director y Comité Académico.	X		X	
Dedicación del Director y de su equipo de apoyo.	X		X	
Miembros externos en el Comité Académico.		X		X
Normas explícitas y coherentes y de cumplimiento efectivo.	X		X	
Estructura y sistema de gestión consistente con los objetivos, eficaz, eficiente y efectivo.	X		X	
Mecanismos de mejoramiento de la calidad.		X		X
Plan estratégico de desarrollo de la carrera.		X		X
Contenidos de los programas, actividades curriculares y metodología.	X		X	
Actividades de nivelación, prerrequisitos, sistemas de créditos.	X		X	
Formación metodológica, investigación aplicada e integrada en el desarrollo de los programas y para las tesis.		X	X	
Alta exigencia académica (sistemas de evaluación).	X		X	
Modalidad de evaluación final.		X	X	
Jurado evaluador con miembros externos.		X	X	
Efectividad de los mecanismos de seguimiento de la producción de trabajos finales.		X	X	
Calidad del cuerpo docente (título).	X		X	
Dedicación del cuerpo académico.	X		X	
Programas de carrera docente y evaluación continua del desempeño (tenure).		X	X	
Producción científica y publicaciones docentes.		X	X	
Experiencia en dirección de tesis.		X	X	
Calidad de los aspirantes al programa y mecanismos de admisión y selección.	X		X	
Experiencia laboral previa de 2 años para la admisión.	X			
Dedicación de los alumnos y sistemas de becas.		X	X	
Mecanismos de seguimiento de graduados.	X			X
Inserción laboral de los graduados.		X		
Actividades, proyectos y programas de investigación.		X	X	
Actividades de transferencia tecnológica y consultoría.		X		X
Participación de los alumnos en actividades de investigación, prácticas y pasantías.		X	X	
Equipo físico, equipamiento y bibliotecas.	X		X	

En segundo lugar, para describir la situación actual de los posgrados en esta área, se ha optado por sintetizar un trabajo realizado por Góngora y Nóbile (2006). En dicha investigación se ha tratado de obtener una aproximación de los posgrados relevando la información disponible en las páginas Web de todas las universidades y/o Facultades de Ciencias Económicas de la Argentina. Las principales conclusiones se describen a continuación:

- En los últimos años se ha asistido a un crecimiento significativo de los posgrados ofertados en el país en todas las disciplinas científicas y tecnológicas. Las Facultades de Ciencias Económicas de las universidades argentinas, tanto públicas como privadas siguieron esta tendencia.
- No se disponen en estos momentos de datos confiables respecto a la caracterización del sistema de posgrado en el país; no obstante, en Ciencias Económicas serían aproximadamente 11.466 alumnos. Las universidades públicas contaría con el 48,8% de los alumnos y el 38,3 % de los egresados, mientras que las privadas serían el 51,2% y el 61,7% respectivamente.
- Es posible que la oferta esté menos concentrada institucionalmente que hace diez años, es decir, distribuida entre una mayor cantidad de universidades.
- La Región Metropolitana agrupa casi al 48% de la oferta de posgrados en las Facultades de Ciencias Económicas en el 2005.
- Parecería que a nivel de Administración en general, las ofertas de los posgrados entre las instituciones públicas y privadas están equilibradas. Asimismo, las universidades privadas tienden a captar a aquellos que buscan posgrados con orientaciones específicas (Recursos Humanos, Comercialización, etc.); las nacionales concentran más la oferta en Contabilidad, Economía e Historia Económica.
- La mayoría de los posgrados ofrecidos por las Facultades de Ciencias Económicas no están acreditados en la CONEAU (58%). A su vez, el proceso de acreditación está retrasado en relación al resto del sistema (tiene porcentualmente menos acreditaciones).
- Hay múltiples críticas a la calidad y el desarrollo de muchos de estos posgrados, especialmente en Administración porque no siguen los criterios y

estándares de otras disciplinas. Si se analizan los rechazos de estos posgrados se observan falencias en múltiples aspectos.

- Se ha observado el alto crecimiento de la oferta de los posgrados en Ciencias Económicas y el aumento de la matrícula de los mismos. Pero pareciera que esta expansión no está acompañada por acciones tendientes a la mejora de su calidad, prueba de ello es el bajo número de acreditaciones y categorizaciones (comparando con otras disciplinas), el bajo número de titulaciones, la carencia de investigación y los comentarios emergentes de los estudios realizados por los técnicos de la CONEAU sintetizando las evaluaciones realizadas.

El panorama presentado lleva nuevamente a plantear la necesidad de investigar este tema a fondo, en especial teniendo en cuenta la realidad que afrontan estas titulaciones en Argentina y el consecuente impacto en el panorama internacional, donde se están redefiniendo las estructuras educativas, homologando procesos e impulsando la colaboración entre las instituciones para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia.

La delimitación de las competencias profesionales a conseguir en las carreras de posgrado en Administración, los contenidos específicos que se desprenden y la metodología de enseñanza y aprendizaje son factores imprescindibles a la hora de encarar nuevas estrategias. No obstante, siguen siendo aspectos prioritarios la conformación del claustro docente y los mecanismos de aseguramiento de la calidad con los que cuenta cada escuela de negocios y/o universidad, más allá de la acreditación por la que se opte.

Capítulo 5. NUEVOS ENFOQUES CURRICULARES

5.1. Retos de la universidad en la sociedad del conocimiento.

La creciente complejidad de nuestra sociedad ha aumentado las exigencias que se presentan a los individuos a la hora de insertarse en ella. Las condiciones actuales de globalización han determinado cambios económicos y sociales que promueven una nueva competitividad. A su vez, las nuevas demandas de los sistemas de innovación, y por consecuencia de operación, exigen un comportamiento selectivo y una mayor adaptabilidad personal.

Hace ya más de 20 años que Toffler (1985) expresaba en sus escritos que el progresivo porcentaje de novedades en la vida social, manifestado en la diversidad de productos para las necesidades humanas de diverso orden, la coexistencia de normas y valores, el cambio de las costumbres y de tareas cotidianas, etc., indican desde la década del sesenta, el desplazamiento hacia el pasado de la sociedad moderna con sus características de homogeneidad masiva, dejando lugar a la aparición de una sociedad signada por la diversidad en todas sus manifestaciones, que se ha dado en llamar posmodernidad o post-industrial de la tercera ola y que se presenta con las siguientes características generales:

- La desconcentración de las grandes urbes.
- La desestandarización del producto - proceso y comercialización.
- Las estructuras de organización diversificada.
- La activación societal.
- La diversidad de ofertas educativas.
- La integración de la actividad científica en la sociedad.
- La diversidad de los medios de comunicación social.
- La microplanificación en los procesos administrativos.
- El trabajo basado en el conocimiento.

Estos grandes cambios han generado nuevos problemas que impactan en la subjetividad de cada individuo, como son las dificultades para elegir y sostener un proyecto vital en general y, en particular en los ámbitos educativos y laborales. El valor del conocimiento se ha acentuado en estas circunstancias como soporte, continente, plataforma para pensar los cambios y como nutriente y generador de nuevas ideas y

proyectos. Cabe mencionar que el concepto “sociedad del conocimiento” ha sido utilizado por primera vez por Drucker en 1969, y en la década de los noventa se ha profundizado en su uso en una serie de estudios publicados por investigadores tales como Mansell (1998), Stehr (1994, 2000), Bell (2001), entre otros.

Es así que Drucker (1993) en su libro “La sociedad post-capitalista”, destaca la necesidad de generar una teoría económica que coloque al conocimiento en el centro de la producción de riqueza. Al mismo tiempo, señala que lo más importante no es la cantidad de conocimiento, sino su productividad. En este sentido, reclama para una sociedad de la información donde el recurso básico es el saber, que la voluntad de aplicar conocimiento para generar más conocimiento debe basarse en un elevado esfuerzo de sistematización y organización.

En cuanto al lugar de la educación en la sociedad post-capitalista, Drucker (1993) afirma que tiene que impregnar a la sociedad entera; las organizaciones patronales de todo tipo -empresas, organismos gubernamentales, entidades no lucrativas- tienen que convertirse en instituciones donde se aprende y se enseña; las escuelas tienen que trabajar cada vez más en asociación con distintos tipos de organizaciones patronales.

En un trabajo de Krüger (2006) acerca de la noción de “sociedad del conocimiento”, se comenta especialmente que este término ocupa un lugar estelar en la discusión actual en las ciencias sociales así como en la política internacional; se trata de un concepto que aparentemente resume las transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad moderna y sirve para el análisis de estas transformaciones. A su vez, en dicho concepto se proyecta la visión de que se puede alcanzar una mayor igualdad social a través de esfuerzos educativos y formativos.

Sin embargo, Krüger (2006) aclara que hay varios argumentos de peso que inducen más bien a una versión pesimista. Por ejemplo, existe el argumento de que un aumento general del nivel de cualificación de la población y un aumento de las titulaciones académicas causarían una devaluación de estos títulos. En otras palabras, una alta cualificación no serviría ya para conseguir subir escalones sociales sino solamente evitaría bajarlos. Otro argumento hace referencia a la desilusión de las políticas educativas de los años 1970 y 1980 que han contribuido al aumento del nivel de cualificación, pero que no han producido cambios significativos en la (des-)igualdad de oportunidades sociales (Bittlingmayer, 2001. p. 22). Sin que se cambien los

mecanismos básicos de la socialización -es decir si los mecanismos de competencia y del mercado siguen siendo las instancias centrales de la socialización en la sociedad moderna- se seguirán produciendo desigualdades y discriminaciones sociales.

Recogiendo estos y otros argumentos, es importante mencionar las tendencias que enumera Sterh (2000) al referirse al lugar de la ciencia en las áreas esenciales de esta sociedad basada en el conocimiento:

- Sustitución de otras formas de conocimiento por la ciencia.
- Tendencia hacia la constitución de la ciencia como fuerza productiva directa.
- Constitución de un sector político específico (política de educación y ciencia).
- Constitución de un nuevo sector productivo (producción del conocimiento).
- Transformación de las estructuras de poder (debate de la tecnocracia).
- Transformación de la base legitimadora del poder hacia el conocimiento especial (poder de expertos).
- Tendencia a que el conocimiento se constituya como factor básico tanto de la desigualdad social como de la solidaridad social.
- Transformación de las fuentes dominantes de conflictos sociales.

Es decir, la “sociedad del conocimiento” no está solamente caracterizada por la ampliación del conocimiento verificado sino también por el creciente conocimiento del no-conocimiento y las incertidumbres y las inseguridades producidas por ello. Al respecto, Escotet (1996, 2004) remarca que se debe educar para la incertidumbre y, desgraciadamente se sigue educando para la certeza. En estas circunstancias, la universidad de hoy comparte un escenario en el que se manifiestan de manera particular, las crisis derivadas de:

- Las transformaciones en el “contexto” regional y global.
- Los cambios en las representaciones y funciones universitarias.
- Las rupturas en las relaciones entre el contexto (y sus demandas) y la Universidad (y sus propuestas).

Un resultado probable es una pérdida de legitimidad de la misión de la universidad en la construcción de conocimientos socialmente significativos. En este sentido, siguen siendo sorprendentes las reflexiones de Ortega y Gasset a pesar de ser escritas en la década del treinta.

En su obra sobre la misión de la universidad, Ortega y Gasset (1930) expresa que los profesionales que egresan de la universidad son bárbaros, retrasados con respecto a su época, arcaicos y primitivos en comparación con la terrible actualidad. En consecuencia, es prioritario que la universidad enseñe la cultura y los sistemas de ideas vigentes, para que los profesionales sean capaces de vivir e influir vitalmente según la altura de los tiempos; y eso tiene que ser, antes y más que ninguna otra cosa, la universidad.

Para Ortega y Gasset (1930), la universidad del siglo XX tenía que cumplir tres grandes funciones básicas:

- Cultivar y garantizar la “verdad científica”.
- Formar profesionales con un verdadero estilo universitario y científico.
- Mejorar la sociedad mediante la existencia de una crítica social y contribuyendo al desarrollo y progreso social.

Según Salinas (1999), en la actualidad la universidad como institución, tiene tres grandes brazos que no distan mucho de los planteamientos de Ortega y Gasset: la enseñanza, la investigación y el servicio, lo que puede traducirse en roles tales como creación, preservación, integración, transmisión y aplicación de conocimientos.

En un artículo específico sobre este tema, Saénz de Miera (1998) anuncia que la universidad, por más incómodo que sea, debe volver a plantearse seriamente su misión en el momento actual, y no sólo sobre sus funciones más inmediatas y evidentes, que también ha de hacerlo, sino sobre su razón de ser más intangible. La universidad no puede quedarse parada, mirándose el ombligo o preocupándose únicamente por temas menores (Saénz de Miera, 1998, p. 227).

Es importante señalar la concepción de educación superior aportada en la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI, formalizada en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de las Organizaciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998): La educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural socioeconómico, y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a

imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las condiciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas.

También en el Informe Mundial de la Organización de las Naciones Unidas para el desarrollo de la Ciencia y la Cultura (UNESCO) titulado “Hacia las sociedades del conocimiento” publicado en el año 2005, se resalta que las instituciones de enseñanza superior tendrán que mostrarse más flexibles para adaptarse a las necesidades de la sociedad y preverlas. Esto se aplica sobre todo a los países en desarrollo, en los que es urgente establecer nuevos modelos universitarios más adaptados a las necesidades y susceptibles de propiciar sinergias disciplinarias y geográficas, así como actividades de cooperación en el plano regional e internacional. Querer imitar a toda costa a las grandes universidades de los países del Norte sería un error. En efecto, los desafíos que tienen planteados los países en desarrollo son específicos: obsolescencia de las infraestructuras existentes, deterioro de la calidad de la enseñanza superior, subdesarrollo de las infraestructuras de investigación, “fuga de cerebros” hacia los países ricos, obstáculos lingüísticos y culturales, disminución de la financiación estatal y, en algunos casos, ausencia de auténticas políticas públicas en este ámbito.

En varios escritos, Barnett (2002) argumenta que la universidad se enfrenta a la supercomplejidad, en la que se ven continuamente desafiados los propios marcos de comprensión, acción y autoidentidad. Es decir, la educación superior tiene que atender a la acción. Una educación superior que se limitara al dominio del conocer, dejaría a los graduados en situación de vulnerabilidad en el ámbito de la acción. Además, desarrollar la autoidentidad de los estudiantes tendría como resulta: una estrategia pedagógica insuficiente. Bajo condiciones de supercomplejidad, las estructuras se ven desafiadas en la acción; hay que afrontarlas, por tanto, en la acción. La educación superior dejaría de cumplir con sus responsabilidades si no incorporase esta dimensión, al menos hasta cierto punto.

Según García Ramos (1999), en el contexto de la educación superior la necesidad de establecer teorías y constructos que guíen la acción educativa no es menor que la que se precisa en otros niveles educativos, máxime cuando en nuestros días la educación superior se ha universalizado y los recursos para su mejora no son ilimitados.

En uno de los artículos de Mora (2004) titulado “La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento”, se presentan algunas ideas acerca de cuál debería ser la respuesta frente a estos cambios, con el fin de que las universidades sean capaces de seguir sirviendo a la sociedad, sobre todo a la nueva, denominada “del conocimiento”. El autor afirma que los cambios que hay que realizar son de dos tipos: intrínsecos (del modelo pedagógico) y extrínsecos (del modelo organizativo de las instituciones). En esencia, el cambio se reduce a abrir las puertas a la sociedad y a escuchar lo que ésta demanda de las universidades; eso exige una actitud de servicio social de las instituciones y, sobre todo, de cada uno de sus miembros, en especial de los docentes que han de aplicar estos cambios.

Para Ramírez (1993) hoy en día está claro que la universidad, más que un fin en sí misma, es una institución cuya misión, quehacer y resultados deben estar al servicio del desarrollo armónico e integral del hombre y de la sociedad, por lo que en primer término debe responder y rendir cuenta a la comunidad nacional que la rodea y la sustenta. Lo anterior conlleva necesariamente el que su actividad sea evaluada como institución de educación superior que es, existiendo una justificada y creciente preocupación en relación con la garantía de la calidad, tanto de la universidad como institución, como de sus programas académicos.

También en este contexto, Salinas (2000) afirma que no se puede ignorar los cambios que se avecinan para la institución universitaria en los próximos años. En esta nueva era las universidades no tienen ya el monopolio del saber, y, por tanto, disponen de dos opciones: o colaboran con los organismos de formación públicos y privados y con las empresas que desarrollan herramientas de difusión del conocimiento y con empresas de informática y de telecomunicaciones, o compiten con ellas en el mercado.

Gran cantidad de autores reflejan en sus escritos y en sus ponencias en diferentes entornos, la necesidad de impulsar la implementación de nuevos modelos universitarios, con planes curriculares actualizados y metodologías de enseñanza-aprendizaje sometidas a revisiones y modificaciones continuas.

La universidad sigue siendo una de las grandes fuentes de creación y difusión de conocimientos y de competencias. No cabe duda que los fenómenos de la globalización, las reformas económicas y la evolución que se ha venido sucediendo en las sociedades y en las instituciones, hace que las universidades se vean en la necesidad de adaptar e innovar sus procesos para adecuarse a las nuevas y siempre cambiantes condiciones del

contexto, cumpliendo con sus renovadas misiones y convirtiéndose a su vez, en organizaciones que aprenden de su propio desempeño. Además, la docencia y la investigación son los primeros aspectos en ser emplazados por la necesidad de una mayor apertura al mundo y por el deber de exponerse a la competitividad internacional.

Es importante considerar también que los recursos dedicados a educación suponen una parte tan importante de los presupuestos nacionales y que su ritmo de crecimiento no parece fácilmente sostenible. Según Kogan (1986), si existe una clara conciencia de que dichos recursos no son ilimitados y de que los efectos de su distribución y empleo no son indiferentes, es lógico que crezca la demanda de información acerca de cómo se utilizan y qué resultados producen. De ahí se deriva el desarrollo de diversos modelos de rendición de cuentas, bien sea a cargo de los poderes públicos, de los profesionales o de los consumidores, según su regulación se efectúe por parte del Estado, la sociedad civil o el mercado, respectivamente.

Las situaciones antes descritas plantean a la evaluación y a la acreditación como procesos por medio del cuales un programa o institución educativa brinda información sobre sus operaciones y logros a un organismo externo que evalúa y juzga -de manera independiente- dicha información, para poder hacer una declaración pública sobre el valor o la calidad del programa o de la institución.

Un primer motivo que explica el auge actual de la evaluación es el cambio registrado en los mecanismos de administración y control de los sistemas educativos, que ha marchado en paralelo a las propias transformaciones experimentadas por el sistema educacional en las últimas décadas. Los resultados de los procesos de evaluación pueden ser empleados con fines internos, de aprendizaje institucional y mejoramiento de calidad.

Un segundo fenómeno relacionado con el anterior, se refiere a la creciente demanda social de información sobre la educación a fin de saber qué ocurre en su interior, en muchos casos su imagen resulta ampliamente insatisfactoria, siendo numerosas las voces que reclaman una mayor transparencia.

Sin lugar a dudas, el conocimiento del grado de logro de los objetivos de un sistema educativo es fundamental para hacer mejor uso de los recursos disponibles y para tomar las decisiones más adecuadas. Consecuentemente y teniendo en cuenta toda la información que puede relevarse de los distintos debates que están sucediéndose en las comunidades académicas y de los diversos organismos evaluadores y acreditadores,

es imprescindible establecer nuevas teorías, constructos y estrategias que orienten la acción educativa en la universidad, sin olvidar por supuesto las necesidades de la sociedad civil.

En ese sentido, al mencionar los requerimientos de la sociedad civil cabe una aclaración, tal como expresa Benedito (2005) en el prólogo de un libro sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), al advertir que a menudo se confunde sociedad con poderes fácticos, políticos y económicos, que sólo en parte la representan.

La universidad necesita ir adelantándose a las demandas de la sociedad de conocimiento, tratando de dar respuesta a esta sociedad del aprendizaje, sin dejar de lado su libertad académica y su autonomía institucional.

5.2. Consideraciones sobre el aprendizaje en la universidad.

Una de las tensiones que se debe considerar en cualquier reforma educativa, está referida a la percepción de los actores intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; no se pueden hacer cambios, por ejemplo, transformando sólo reglamentos, normas o planes de estudio, el centro del cambio debe ser siempre el sujeto que aprende.

Las acciones formativas en la universidad tienen como meta principal el desarrollo integral del estudiante, favoreciendo la maduración personal y profesional, integrándolo a la dinámica de la institución y potenciando su participación dentro de la misma. De modo que el paso por la universidad supone una experiencia de crecimiento, no sólo intelectual, sino también social y personal. En este contexto, conocer las características del aprendizaje en el adulto y cómo construye el conocimiento ha de ser el hilo conductor de la intervención educativa.

Según Yániz Álvarez y Villardón Gallego (2006), el aprendizaje en la actualidad atrae la atención de todos los observadores de la universidad; este desplazamiento del contenido al aprendizaje constituye otra novedad importante por las repercusiones que se atisban a corto plazo.

A su vez, la variedad de modos de acceso al conocimiento genera el compromiso de elegir, en forma crítica e integradora, las nuevas tecnologías que fortalezcan los marcos participativos, interactivos y de confrontación, adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes. En consecuencia, resulta clave orientar el accionar de la universidad centrando la atención en quien aprende -en sus deseos y necesidades- y en

su participación determinante en el desarrollo social.

De acuerdo a lo expuesto por González Soto y Sánchez Delgado (2005), se puede caracterizar el aprendizaje en el adulto considerando las siguientes cuestiones prácticas:

1. Características más “visibles” en el aprendizaje adulto.

- Utilidad.
- Variedad.
- Motivación.
- Tiempo.
- Experiencia.
- Flexibilidad.

2. Estilos de aprendizaje en el adulto.

- Pragmático: El adulto necesita contar con experiencia, enfrentarse a problemas reales y disponer de informaciones o técnicas útiles y abundantes.
- Activo: El adulto necesita nuevos y diversos desafíos.
- Analítico: El adulto necesita interrogantes e informaciones orientadas a la estructura del contenido y a la globalidad de ese contenido a aprender.
- Reflexivo: El adulto necesita tiempo para asimilar y adecuar sus estructuras de aprendizaje.

3. Estructuras de pensamiento en el adulto.

- Pensar sobre lo real.
- Pensamiento hipotético-deductivo.
- Carácter proposicional.

4. Desarrollo cognitivo.

- Incremento de la inteligencia práctica.
- Procesamiento intrapersonal.
- La experiencia tiene gran valor en el procesamiento de la información.

Estos aspectos distintivos del aprendizaje del adulto llevan a analizar la tensa relación que existe entre la adquisición del conocimiento, y el desarrollo del potencial necesario para brindar respuestas creativas ante diversas situaciones del entorno.

Al respecto, algunos autores como Vizcarro (2002) proponen una clasificación de los tipos de conocimiento preponderantes en el adulto:

- El conocimiento declarativo es el que describe la realidad y se puede decir o declarar. Su valor social es importante, pero no es el conocimiento fundamental, porque la información puede ser declarada por alguien que no entienda realmente lo que significan las palabras. El término declarativo no se refiere al significado, sino al hecho de que la información puede ser transmitida simbólicamente, normalmente en forma oral o escrita, pero también como anotaciones matemáticas, gestos o cualquier otro símbolo. Este tipo de conocimiento se adquiere leyendo, escuchando y conversando, es decir, mediante cualquier forma de intercambio verbal. En consecuencia, la clase magistral es el método más tradicional de enseñanza.
- El conocimiento procedimental se refiere a una secuencia de acciones que se puede mostrar. Es un conocimiento automático e inconsciente (resultado de mucha práctica) que puede manifestarse en la acción y que también se podría declarar si éste se hace consciente, como cuando se describe una acción (por ejemplo, puedo describirle a alguien cómo utilizar un programa informático). Un modelo que explica la adquisición de este conocimiento es la Teoría ACT (Adaptative Character of Thought) de Anderson (1983). Según este autor, el “saber hacer” o conocimiento procedimental sigue ciertas fases hasta llegar a la automatización:
 - Fase declarativa: Deben darse unas instrucciones al aprendiz aunque esta descripción de la acción no garantiza la realización del procedimiento. Ejemplo: el profesor describe el sistema de citas de American Psychological Association (APA).
 - Fase de compilación: distintas partes de una acción se reúnen formando un todo. Ejemplo: se combinan los procedimientos de consulta bibliográfica, cita, referencia, etc.
 - Fase de ajuste: El aprendiz no es consciente del conocimiento y actúa de manera automática. Ejemplo: cuando lee, toma citas y anota el autor, año y página.

- El conocimiento conceptual tiene que ver con los conceptos y que pueden considerarse herramientas que nos permiten reducir la complejidad del entorno, así como identificar los “objetos” que hay en el mundo, reducir la necesidad de un aprendizaje constante, proporcionar una dirección a la actividad instrumental y facilitar, ordenar y relacionar clases de hechos. El conocimiento conceptual puede ser de dos tipos: categórico y esquemático.
 1. El conocimiento categórico se refiere al conocimiento de una categoría (ejemplo: el conocimiento de los diversos sistemas de citas).
 2. El conocimiento esquemático se refiere a la adquisición de un guión general sobre una acción. Ejemplo: el conocimiento sobre el sistema de citas de APA. Las categorías, esquemas espaciales y guiones son formas del conocimiento conceptual, que se adquiere inductivamente (a través de la experiencia).
- El conocimiento analógico establece una correspondencia entre las características que tengo sobre algo en mi mente y lo que hay en el mundo. Es la imagen que cada uno tiene de un objeto o persona, por lo que es única y responde a las características físicas de ese objeto o persona. Este conocimiento, estrictamente hablando, no se aprende, se adquiere instantánea y automáticamente a través de los sentidos.
- El conocimiento lógico se refiere a las teorías que sirven para explicar determinados procesos. Por ejemplo, el propio conocimiento acerca del proceso de la combustión interna en un coche es un conocimiento lógico (la gasolina se inflama, produce calor que comprime el cilindro, éste sube y baja, etc. y finalmente, el coche se mueve). No todo el mundo explicaría de la misma manera este proceso, sobre todo ingenieros o las personas que trabajan diariamente en un taller. Este tipo de conocimiento tiene una estructura lógica y se caracteriza por un sentimiento de necesidad y nos lleva a explicar el mundo que nos rodea.

Al delinear los principales aspectos que definen el aprendizaje en el adulto y los tipos de conocimiento que utiliza con mayor frecuencia, la idea es resaltar la

importancia de incluir estas consideraciones en los procesos de planificación y desarrollo curricular actualmente requeridos. En los últimos años, se están incluyendo nuevas coordenadas en el desarrollo académico de los alumnos, que se derivan de la construcción de los incipientes “espacios” de educación superior.

Es revelador que ya en la década de los sesenta, Gessner (1956) haya planteado que concibe la educación de adultos como una nueva técnica de aprendizaje, una técnica esencial, tanto para los graduados universitarios como para los trabajadores manuales no letrados. Sin embargo, todavía hoy pueden observarse situaciones en las aulas universitarias que dejan de lado estos fundamentos basados en el aprendizaje de adultos. La educación de adultos es un proceso que sirve para que éstos cobren conciencia de sus experiencias y las evalúen. Para lograr esto, el alumno no puede comenzar por estudiar temas con la esperanza que algún día utilice esta información. Por el contrario, se comienza por prestar atención a las situaciones en que se encuentra y a los obstáculos que debe superar para su propia realización. Se toman hechos e información de las diferentes esferas del conocimiento no con el propósito de acumularlas, sino con la necesidad de resolver problemas. En este proceso, el profesor tiene una nueva función: ya no es el oráculo que habla desde la plataforma de la autoridad, sino un guía, un apuntador que también participa en el aprendizaje de acuerdo con la vitalidad y pertinencia de sus hechos y experiencias. En resumen, el autor conceptualiza la educación de adultos como “una empresa de cooperación en un aprendizaje informal y no autoritario, cuyo propósito general es descubrir el significado de la experiencia; una búsqueda mental que cava hasta las raíces de las ideas preconcebidas que formulan nuestra conducta, una técnica del aprendizaje para adultos que relaciona la educación con la vida y, por tanto, eleva la calidad de ésta mediante un experimento audaz” (Gessner, 1956, p. 160).

Según Casado Ortiz (2006) el “aprendizaje colaborativo” es el nuevo paradigma, donde son claves la colaboración y la participación. El nuevo profesor deberá apropiarse de instrumentos y técnicas pedagógicas y tecnológicas para generar la necesaria participación del estudiante y crear mecanismos de motivación para que ese alumno actúe de manera dinámica y creativa dentro del aula (virtual o presencial). En definitiva, el profesor deberá convertirse en un constructor de “comunidades de aprendizaje” y “redes de conocimiento” y, por supuesto, deberá estar preparado para no perder el control del aula, pero sobre todo, deberá ser capaz de convertirse en un auténtico

dinamizador y facilitador de los aprendizajes junto a sus alumnos, siendo también arquitecto de redes y/o cluster de conocimiento junto a sus colegas y profesionales del entorno económico, social y cultural de la universidad.

Para definir la acción profesional de un docente universitario hoy, hay que plantear que se trata de “un proceso de ayuda, de mediación, de intervención directa y sistemática, diferenciada, dinámica y abierta, en continua reconstrucción” (González Soto, 1996, p. 89).

Después de señalar lo anterior, no cabe duda la importancia de revisar los aspectos fundantes que atraviesan la función docente, la planificación curricular, la producción de materiales, los procesos de evaluación, etc. Y en ese arduo proceso de reflexión permanente debe ocupar un lugar destacado, la transición de los programas de estudio basados en la enseñanza a un currículo centrado en la enseñanza-aprendizaje. Al respecto, González Soto y Sánchez Delgado (2005) proponen una serie de principios que deberían estar presentes en todas las actividades de docencia universitaria:

- Principio de Actividad y Participación. Entendido éste como la necesidad de que el alumnado tome parte en el desarrollo de su propio currículo, estando sus aprendizajes basados en la actividad, de tal forma que no hagan del aprendizaje una mera adquisición pasiva de conocimientos. Si se quiere cambiar el sentimiento de pasividad de los alumnos, se debe promover que se sientan partícipes de su propio aprendizaje.
- Principios de Motivación y Autoestima. Todo proceso de aprendizaje debe ser precedido por una labor motivadora, que lleve al alumno a una situación que facilite sus aprendizajes y desarrolle su autoestima.
- Principio de Aprendizajes Significativos. El aprendizaje universitario debe estar basado en una concepción constructivista del aprendizaje, esto supone, la construcción de aprendizajes partiendo de los conocimientos previos y las relaciones entre ellos, así como su proyección en la vida cotidiana y en el mundo laboral.
- Principio de la Globalización. Es un enfoque en el que los contenidos y los objetivos de aprendizaje se presentan relacionados en torno a un tema concreto que actúa como eje organizador, permitiendo analizar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto.

- Principio de Personalización. La heterogeneidad del colectivo de personas que acceden a la universidad, conlleva atender tanto a la diversidad de situaciones de acceso como a las realidades y características individuales.
- Principio de Interacción. El proceso de aprendizaje del alumnado debe desarrollarse en un ambiente que facilite las interacciones entre “profesor-alumno” y “alumno-alumno”, que le lleve a una situación de pertenencia al grupo; entendiendo a éste como un valor en sí mismo donde los estudiantes aprenden vivencialmente a comprender el punto de vista del otro y a respetar sus derechos, cooperando en las tareas del equipo.

Obviamente, la aceptación de todos estos cambios por parte de la comunidad universitaria representa un tema complejo, mucho más cuando el adulto de hoy ha ampliado considerablemente su expectativa y calidad de vida exigiendo una educación permanente que le facilite su supervivencia como parte activa de la sociedad del conocimiento. No obstante, es importante mencionar un posible riesgo frente a vertiginosa demanda de cualificación, como puede ser la deshumanización del proceso educativo, es decir, la reducción del componente formativo por la necesidad inmediata de instruir y otorgar un título o certificado.

5.3. Fundamentos conceptuales de las teorías curriculares.

El currículo es un eslabón que se sitúa entre la teoría y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción. Para ubicarlo en el contexto educativo, es necesario analizar su origen histórico e identificar sus funciones.

Los investigadores del currículo suelen situar el nacimiento del mismo en los años 20, como área específica de teorización e investigación en EE.UU. En el período citado ha emergido con cierta fuerza, un movimiento centrado en plantear qué es lo que la institución educativa debía enseñar y en considerar este aspecto como problema de tratamiento científico, cuyas respuestas son el resultado de aplicar teorías y procedimientos precisos y concretos.

Este movimiento se ha identificado con la llamada “racionalidad técnica del currículo” cuyo modelo de planificación por excelencia pertenece a Bobbit, que escribe el libro titulado “The Curriculum” en 1918. Según Contreras (1990), lo que pretenden

los primeros estudios es darle un tratamiento sistemático y fundamento a las decisiones de un país sobre qué y cómo se debe enseñar. Las ideas de Bobbit han radicado en una serie de supuestos que se han ido manteniendo con sutiles variaciones, basados en la legitimación de los procesos de enseñanza desde la valoración de los productos previamente determinados en forma de objetivos.

Para Salinas (1994), la influencia más importante del trabajo de Bobbit se ha caracterizado por los siguientes aspectos:

- Un proyecto educativo puede y debe ser definido desde la concreción pormenorizada de los resultados que pretende alcanzar.
- Esos resultados previstos serán los objetivos del currículo y a mayor precisión de los mismos, mayor control sobre él.
- La suma de los objetivos parciales dará como resultado la finalidad última de la escuela.
- La enseñanza es básicamente, el establecimiento de los medios más adecuados para alcanzar los objetivos previstos.
- La evaluación es la comprobación del grado en que se han alcanzado los objetivos previstos. Y en ese sentido, la cuantificación de los logros curriculares posibilitará un tratamiento científico sobre la enseñanza.
- En el campo de la enseñanza se establece una división de tareas: hay quien enseña, hay quien establece los estándares y supervisa para que éstos se alcancen, y hay quien elabora las teorías más adecuadas y científicas para la mejor optimización de los procesos.

Es decir, se suele calificar a Bobbit como el primero que ha citado este concepto de currículo y lo ha utilizado en títulos bibliográficos. No obstante, Hamilton (1991) ha encontrado su primer uso en Leiden en el año 1852 y en Glasgow en 1633, dado que se nombraba así a un cuerpo de cursos ofrecidos por una institución educativa. En ambas oportunidades, la utilización del término currículo ha estado ligada a la Reforma Protestante y a la necesidad de controlar administrativamente los estudios que se ofrecen a los clérigos por parte del Estado. A su vez, Román Pérez y Díez López (2000) recuerdan que en 1599 se ha aprobado por parte de la Iglesia Católica, la *Ratio Studiorum* Jesuística con la misma finalidad, aunque como programa y plan de estudios también para clérigos; en el fondo la idea que subyace ha sido la del “currículo como

control de la cultura social” del momento.

Continuando con la cronología, en la década del cuarenta Tyler (1949) ha presentado un trabajo denominado “Basic Principles of Curriculum and Instruction”, donde propone un método de análisis y elaboración del currículo con una mayor fundamentación teórica. Para sistematizar su planteamiento, cabe plantear la ecuación: objetivo - actividad - organización – evaluación. Según Díaz Barriga (1993), las posibles fuentes de información en el modelo de Tyler han sido:

- El estudio de los propios educandos.
- El estudio de la vida contemporánea fuera de la escuela.
- Las consideraciones filosóficas.
- La función de la psicología del aprendizaje.
- Los especialistas de las distintas asignaturas.

Frente a estos modelos iniciadores del análisis curricular, se han producido una serie de estudios que han tomado gran auge en la década de los sesenta. Un hito significativo ha sido el proyecto de enseñanza de las humanidades de Stenhouse (1987), donde se parte de que el conocimiento tiene una estructura que incluye procedimientos, conceptos y criterios, permitiendo una selección para caracterizar lo más importante de los elementos estructurales. Se sostiene que un currículo proporciona un marco donde el profesor puede desarrollar nuevas habilidades relacionándolas con las concepciones del conocimiento y el aprendizaje.

En palabras de Stenhouse (1987), el modelo curricular basado en el proceso como alternativa al de objetivos, implica vincular tres elementos: 1) el respeto a la naturaleza del conocimiento y su metodología, 2) la toma en consideración del proceso de aprendizaje, 3) el por qué del proceso de enseñanza. En el prólogo de la edición española de este libro, Gimeno Sacristán (1987) explica que el autor propone la consideración de que el currículo es el medio para que el profesor pueda adquirir conocimiento y se constituye en un instrumento de transformación de programas y alumnos.

La notoria cantidad de estudios que han surgido a partir de las consideraciones antes mencionadas, han dado lugar a diferentes conceptualizaciones del currículo. A modo de ejemplo, se presentan algunas definiciones con el objetivo de evidenciar la multiplicidad de aspectos que abordan:

Tyler (1973) expresa que el currículo es un documento que fija por anticipado, los resultados del aprendizaje de los alumnos y prescribe la práctica pedagógica más adecuada para alcanzarlos.

De Alba (1994) contempla al currículo como la “síntesis de elementos culturales” (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía; también puede considerarse al mismo, como una síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social.

Stenhouse (1987) expresa que “un currículo es una tentativa para comunicar los principios o rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1987, p.29).

Coll (1989) considera que el currículo es el proyecto que preside las actividades educativas, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución.

Ruiz Ruiz (2005) entiende por currículo al conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos y estrategias de intervención didáctica y organizativa así como las decisiones que ha de tomar el conjunto de profesores de un centro educativo sobre el modelo de evaluación y la aplicación de sus criterios, en función de las metas educativas que intenta alcanzar.

En los diferentes debates realizados en torno a este término y sus consecuentes enunciaciones, López (2001) observa los siguientes elementos estructurantes:

- La asunción de una visión-política específica sobre la educación.
- La concretización de una concepción sobre el conocimiento y su intencionalidad.
- La toma de posición ante los cambios inevitables.
- La caracterización del estudiante y la institución educativa.
- El surgimiento de un discurso regulativo y un discurso instruccional.

De manera coincidente, Iniciarte y Canquiz (2001) afirman que la construcción curricular se convierte en una construcción histórica que tiene sentido en un momento y

lugar definidos y que su acción se caracteriza por ser intencional, definir una utopía social, ser normativa, prescriptiva, contextual y dinámica. De forma que si se quisiera identificar un modelo curricular se tendrían que “plantear los lineamientos o guías de acción que deberán, necesariamente, validarse en la realidad y con la participación colectiva” (Iniciarte y Canquiz, 2001, p. 81).

Como puede observarse, la tarea de definir el currículo o analizarlo no es fácil, debido a que cada especialista lo examina desde diferentes perspectivas. Por otra parte, es importante manifestar que en el desarrollo actual de la teoría del currículo, no se lo concibe como un plan altamente estructurado, sino como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que plantean situaciones puntuales en un contexto socio-político-económico concreto.

Según Ruiz Ruiz (2005), a la hora de analizar la historia del currículo se encuentra que su teoría científica está poco desarrollada y su enfoque tiene una visión limitada, y es por ello que se ha explicado el currículo a través de diferentes modelos, tanto abiertos como cerrados. Este autor presenta tres grandes marcos paradigmáticos desde donde analizar los modelos y teorías curriculares:

- Paradigma Científico – Racional.

Este marco teórico pretende objetivar la realidad mediante la aplicación de leyes y normas universales. Este paradigma es de corte tecnológico y funcional, y cobra mayor interés lo aplicativo, normativo y lo observable. El poder de la generalización cobra una mayor relevancia.

La estructura de este paradigma se basa en los presupuestos epistemológicos propios del modelo científico lo que lleva a considerar que los elementos sociales y los educativos en particular, se encuentran protegidos por las características de la objetividad propia de las ciencias exactas, que facilitará una aplicación rigurosa del método científico. En esta fase los fenómenos educativos serán tratados de forma objetiva de manera que se puedan medir los resultados y concretarlos de forma operativa. En consecuencia, lo esencial del paradigma quedaría resumido en las siguientes características: la ciencia es considerada para la construcción del nuevo conocimiento, así la nueva información es la que ayuda a justificar la acción práctica.

- Paradigma Interpretativo – Simbólico – Naturalista.

Este paradigma se basa en la comprensión de los fenómenos y pone su énfasis en el análisis cualitativo de cómo la realidad y la práctica educativa se relacionan con la enseñanza y con el currículo, que son percibidas e interpretadas por los propios protagonistas.

La práctica curricular está formada por situaciones únicas e irrepetibles. Este cambio de percepción lleva a considerar una mayor atención al tipo de relación que establece el docente entre el diseño y el desarrollo curricular.

La realidad se interpreta, porque lo social no viene dado de forma objetiva y cuantificable, sino que se comprende a través del análisis comprensivo y la explicación. Dentro de esta perspectiva, el conocimiento es construido y entendido por medio de la explicación de los procesos de negociación y de la interpretación subjetiva. Como consecuencia, la teoría desarrollada no puede asumir los compromisos de universalidad y generalización.

- Paradigma Socio – Crítico.

Este paradigma está orientado a hacer conscientes a profesores y alumnos de las realidades prácticas en que se desenvuelve como instrumento de cambio y transformación de su propia realidad socioeducativa.

Dentro del paradigma socio-crítico se desarrolla la Teoría Crítica que se basa en el análisis reflexivo con el objetivo de avanzar en un conocimiento que ayude a crear una autonomía e independencia de pensamiento y de actuación. La Teoría Crítica reflexiona sobre la intervención práctica y no sobre la teoría de la intervención abstracta y esta actitud aleja los planteamientos curriculares de las necesidades del diseño. Se opone a cualquier planteamiento rígido y administrativo e intenta ofrecer unos planteamientos que se basan en la negociación y el consenso como elemento básico de desarrollo curricular. El enfoque del currículo es hermenéutico y el discurso es plural y compartido por los diferentes componentes. El currículo se entiende como un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida en un constante devenir.

Otra contribución interesante la propone Rodríguez Rojo (1997), quien sintetiza las teorías curriculares actuales en el siguiente esquema:

Cuadro N° 14. Teorías curriculares actuales según Rodríguez Rojo (1997).

	TEORÍA TÉCNICA	TEORÍA PRÁCTICA	TEORÍA CRÍTICA
Impresión sobre el currículo.	Goza de buena salud, la que le proporcionan los diseñadores expertos.	En estado moribundo, por haber huido del campo de la práctica.	Imagen no satisfactoria; se necesita un cambio profundo que colabore con la transformación social.
Tipo de racionalidad.	Interés técnico: - Positivista. - Instrumental. - Burocrática. - Explicativa. - Cientificista.	Interés práctico: - Interpretativa o hermenéutica. - Humanista. - Liberal. - Interactiva. - Teórico-práctica. - Se utiliza la comprensión, no la explicación.	Interés emancipador: - Dialéctica. - Problematicadora. - Contextualizadora. - Discursiva y negociadora.
Valores.	- Son prescritos. - Prevalecen los imperantes. - Son filtrados por la Administración para escolarizarlos. - Son absolutos. - La axiología no es una ciencia.	- Se consideran los prescritos, pero se relativizan. - Son interpretables. - Son explícitos. - Se reconoce su influjo en la praxis docente. - La axiología existe como ciencia social.	- Son compartidos. - Son cooperativos. - Se hace una crítica de la ideología. - Son emancipadores o liberadores. - Son solidarios. - Son intersubjetivos.
Relación teoría – práctica.	- Son entidades distintas. - La teoría es norma de la práctica.	- Están relacionadas. - Retroalimentación mutua.	- Son indisociables. - Tienen una relación dialéctica. - La práctica es teoría en acción.

Según varios autores como Coll, Gimeno y Torres Santomé, toda teoría del currículo se convierte en una metateoría que incluye a otras o parte de otras y esta teoría curricular, como expresa Kemmis (1988) tiene que analizarse como un problema de relación entre la teoría y la práctica por un lado, y entre educación y la sociedad por otro.

En palabras de Ruiz Ruiz (2005), la teoría curricular es una concepción más general, rigurosa, fundamentada y menos ligada a la práctica que el modelo. El modelo curricular fundamenta y anticipa la teoría y genera modelos desde los cuales enfrentar la práctica, predecirla y mejorarla. Por tanto, el modelo se convierte en la base del diseño curricular al explicar la aplicación que ha de tener el currículo en la práctica educativa. La relación entre teoría y modelo curricular es la base de la transformación de la realidad y de la construcción curricular, por lo que cuanto mayor sea la coherencia e interrelación (entre modelo y teoría) mayor será la eficacia de la enseñanza (Ruiz Ruiz, 2005, p. 58).

En cuanto a las clasificaciones de los modelos curriculares, el extenso listado propuesto por Ruiz Ruiz (2005) incluye las aportaciones de varias investigaciones y por ello se resumen a continuación:

- Modelo curricular cerrado.

Es aquel en el que la estructura y los elementos del currículo vienen determinados por los agentes externos a los centros y al profesorado (normalmente es diseñado por expertos en temas educativos) y están prescritos en su totalidad por la administración educativa; en estos casos el profesorado es un aplicador.

- Modelo curricular abierto o flexible.

Se caracteriza porque en él, no existen prescripciones respecto a la estructura y elementos que componen el currículo; en estos modelos el profesorado es el que determina en todas sus dimensiones, el currículo a desarrollar.

- Modelo curricular combinado.

En él se combinan las características de los dos anteriores; es decir, un modelo que prescribiendo lo que se considera elementos básicos, deje un amplio margen de maniobra, para que los centros y profesores adapten su proceso de enseñanza-aprendizaje a sus entornos y alumnos concretos.

- Modelos de diseño curricular técnico/experto.

Los modelos “prácticos-deliberativos” marcan una transición radical en la concepción que tiene el profesor del currículo. Diseñar el currículo es una tarea estrictamente técnica (decisiones que se toman) y está orientada a la producción. La tradición interpretativa pone el énfasis en el análisis cualitativo; y la deliberación y el consenso en el diseño curricular, hacen que sea una cuestión de solución de problemas de la práctica.

- Modelos de diseño curricular naturalista.

Walter (1989) es el representante más significativo de este modelo que centra su preocupación en la descripción “real” de la práctica. El diseño y desarrollo curricular se conciben como un proceso de investigación educativa, que trata de construir un conocimiento práctico y promover la

innovación y la mejora en la enseñanza, fomentando una determinada manera de entender la auto-formación y el desarrollo profesional del profesorado.

- Modelos de diseño curricular crítico.

Estos modelos se basan en el discurso plural que recoge las formas de inscripción de las relaciones entre la educación, la escuela y la sociedad en el campo de la política. Algunos estudios como los de Carr (1988) apuntan a que el cambio del postmodernismo obligan a reconceptualizar las relaciones entre educación y democracia en formas que las reconozcan, en lugar de repudiar la crítica postmoderna al pensamiento filosófico ilustrado. Así, todo diseño curricular está supeditado a una controversia de identidades como sostiene Taylor (1997).

Los modelos críticos se preocupan por el tipo de cultura educativa que se desarrollan en el currículo; y deben estar dentro de un marco amplio y flexible, que le permita desarrollar actividades abiertas y versátiles.

- Modelo postmoderno.

Este modelo se caracteriza por ofrecer soluciones a los problemas socioeducativos, tales como la conveniencia de diferentes etnias, los problemas de escolarización y otros temas relacionados con la selección del currículo. Este enfoque ha tenido graves déficits cuando ha querido hacer propuestas prácticas para aplicar y desarrollar.

Un postmodernismo constructivo ofrece un modo distintivo de comprensión y desarrollo del currículo. Priorizando el papel del lenguaje en la construcción de la realidad y promoviendo el diálogo y el análisis del lenguaje. El currículo es entendido como curso de la vida; se reconoce la diversidad cultural y se debe renunciar a un currículo común para toda la población, siendo diferencial para cada grupo cultural. Los diseñadores del currículo emplean las orientaciones filosóficas que configuran el pensamiento postmoderno: comprensión hermenéutica del significado.

- Modelos de diseño curricular basado en una estructura científica.

Constituyen los modelos más tradicionales, y en ellos se estructura el

conocimiento reproduciendo la lógica de la ciencia. Estos modelos han sido criticados por diversos autores, como Díaz Barriga (1997) o Pansza (1993), por cuanto constituyen una forma particular de fragmentar la realidad dejándole al alumno la tarea de construir, organizar e integrar la información que recibe fragmentada.

- Modelos curriculares eficientes.

Basado en los objetivos que responden a la necesidad de lograr una mayor eficiencia en los resultados educativos, estos modelos persiguen amoldar la conducta del individuo, identificando los conceptos, las destrezas, los valores que deben constituir los fines de la educación. Estos modelos conllevan un excesivo fraccionamiento de los contenidos, privilegiando la finalidad o el resultado por encima de los medios o procedimientos e ignorando generalmente los imperativos éticos, morales y políticos que tiene la educación.

- Modelos globalizados.

Estos modelos constituyen una forma de organizar la enseñanza que engloba la integración de los contenidos. En la actualidad se pueden identificar cuatro modos de globalización: correlacionando diversas disciplinas, a través de tópicos o temas, sobre una cuestión de la vida práctica o sobre la investigación que le interesa al alumno.

- Modelo de currículo integrado.

Gil (1991) ha cuestionado esta “ciencia integrada” arguyendo que el proceso de investigación de los problemas de la realidad pasa por tratamientos analíticos que ignoran muchas de las características del objeto de estudio.

El currículo integral, propuesto por Peñaloza (citado por Forero, 1981), relaciona la teoría con la práctica mediante las llamadas prácticas profesionales, que acercan al estudiante al trabajo real de una profesión.

- Modelo de currículo modular.

Se lleva a cabo en la Universidad Autónoma de Xochimilco, México. El sistema de enseñanza aprendizaje se sustenta en la utilización de problemáticas concretas de la realidad -objetos de transformación- como instancia

motora de la producción y transmisión del saber, de modo que se logre el acercamiento y dominio de las prácticas profesionales.

En el diseño de los módulos siempre está presente la idea de que el proceso de aprendizaje debe incluir un componente empírico inductivo seguido de un reforzamiento teórico-deductivo.

- Modelos curriculares que propician una reflexión sobre la práctica.

En estos se incluye el modelo de investigación-acción propuesto por Stenhouse (1987). Dicho modelo propicia la actividad crítica de los estudiantes en un debate abierto sobre un problema, su reflexión sobre el mismo y la adopción de una posición personal.

- Modelo curricular ideal y el real.

Se asume la diferencia entre el currículo pensado y el currículo vivido y, los conceptos de currículo oculto y de currículo nulo. El currículo pensado está en el plano estructural formal y es el diseño reflejado en los documentos normativos que rigen la formación profesional.

El currículo vivido se refiere al plano procesal-práctico; es decir, a la puesta en práctica del currículo formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre el plan curricular y la realidad del aula.

El currículo oculto se refiere a los contenidos no explicitados en los planes pero que están implícitos en los aprendizajes, aunque la mayoría de los autores, entre ellos Pansza (1993) lo interpretan como influencias sutiles de carácter ideológico que se ponen de manifiesto en el aula de forma consciente o inconsciente y que tienen una significación social.

El currículo nulo es aquel contenido que, aunque ausente, ejerce una influencia en la formación del estudiante. Es todo aquello que, al no ser seleccionado como contenido o al ser rechazado, se mantiene latente y ejerce por su ausencia una influencia en la formación.

De acuerdo a las diferentes teorías y modelos que se han descrito en los párrafos anteriores, se puede observar que el concepto de currículo adopta significados diversos dado que, además de ser susceptible de enfoques paradigmáticos diferentes, se utiliza

estratégicamente para el proceso de construcción curricular (ya sea en la fase de diseño, de desarrollo o de evaluación curricular), situación que promueve la incorporación de múltiples ejes de análisis.

5.4. Fases en las propuestas curriculares.

Una concepción extensa del currículo implica considerar las fases o momentos fundamentales del mismo: el diseño o proceso de elaboración teórica básica de la propuesta, la ejecución o desarrollo curricular y la evaluación, que se relaciona intrínsecamente con las dos instancias anteriores.

Según Ruiz Ruiz (2005), en el diseño curricular se asienta la práctica educativa pero es imposible que la determine y cierre del todo; se considera entonces que renunciar a una propuesta abierta llevaría a anular la autonomía e iniciativa profesional de los docentes, que quedarían convertidos en meros ejecutores de un plan previamente establecido.

Para Gairín (2005), la construcción y desarrollo del currículo representa la posibilidad permanente de reflexión sobre la acción formativa (qué se pretende, por qué una opción y no otra, por qué una forma de organización y no otra, etc.) y las ideas que sustentan la acción institucional y de los profesores. Es decir, la idea de currículo supera así las concepciones restrictivas que lo identifican con una relación de contenidos, un plan de actuación o un marco experiencial, para aproximarse a concepciones que lo entienden como una guía abierta y en continuo cambio, a través de la cual se organizan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se puede así considerar como un cruce de caminos en el que confluyen prescripciones externas, condiciones institucionales internas y prácticas diversas.

En cuanto a la primera fase, hay diferentes concepciones a la hora de definir el proceso de diseño. Para Contreras (1990), al plantear esta etapa hay que hablar por un lado, de una estructura profunda que se refiere a la forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje que tal diseño refleja, y por otro, habría que incluir la dinámica que se establece entre todos los elementos. Todo diseño es una forma de entender la comunicación intencional de la enseñanza, es decir, hay actuando en él una concepción sobre las siguientes cuestiones:

- El profesor.
- Los alumnos.
- La intencionalidad y la comunicación.
- La forma y contenido de los mensajes.
- Las actividades académicas.
- La estructura de participación.
- Los medios.
- El aprendizaje.
- La evaluación.
- El contexto.

Es decir, el currículo se concreta en un diseño específico que denota las intenciones que se tienen respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en general. Por lo tanto, Gairín (2005) propone en esta etapa diferenciar entre currículo, programa y programación:

- El “currículo” tiene un sentido globalizador, refiriéndose tanto a los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje como a los supuestos que apoyan las decisiones efectuadas y a los efectos conseguidos.
- El “programa” es una primera explicitación y por él se puede entender el documento oficial que concreta los compromisos que se asumen respecto a una formación. Sea el programa de una especialidad o el programa de una asignatura, suele definir como mínimo los objetivos de aprendizaje, temáticas, metodología, recursos y sistema de evaluación.
- La “programación” es una segunda explicitación derivada de la anterior en la que se concreta el plan de trabajo respecto a una situación concreta. Teniendo en cuenta a un determinado grupo de estudiantes, un espacio y tiempo determinados, se contempla un proyecto formativo específico desarrollado para una situación concreta.

De acuerdo a este autor, el “programa” y la “programación” pueden así considerarse como productos de la planificación curricular a través de los cuales se trata de ordenar la práctica y hacer realidad las intenciones formativas que se tienen. En esta concreción se contempla habitualmente varios aspectos que interaccionan entre sí:

- Las “fuentes” que referencian al conjunto de condiciones consideradas en el momento en que se elabora el currículo (aspectos filosófico-antropológicos, socio-económicos y culturales, psicológicos y pedagógicos).
- Los “elementos” que se clasifican en básicos (docente, discente, materia y estrategias metodológicas) e intervinientes (en cuanto a la persona: motivación, actitud, maduración, etc.; o de cada situación de aprendizaje: espacios y tiempos de aprendizaje, clima de trabajo, recursos disponibles, etc.).
- Los “procesos” que son los elementos específicos que dinamizan el desarrollo del currículo. Los constituyen las etapas a seguir (planificación, ejecución y evaluación) y el conjunto de acciones que en ellas tienen cabida (diagnóstico de la situación inicial, selección de actuaciones, organización de las mismas, experimentación, seguimiento de actuaciones y procesos de cambio).

La segunda fase de una propuesta curricular está referida a la implementación y tiene que ver con el proceso a través del cual se lleva a cabo dicho proyecto. Obviamente, esta etapa es dependiente de la propia concepción del currículo y de la intencionalidad de los diseñadores, en un marco institucional específico con determinadas circunstancias organizativas.

Según expresa Contreras (1990) hay una distancia entre el currículo, tal y como se concibe teóricamente, y el currículo tal como realmente se desarrolla; en consecuencia, esta diferencia puede ser asumida si el diseño contemplaba su existencia.

De esta forma, una vez delimitado el diseño desde el cual se va a considerar el currículo, vale la pena mencionar los ocho principios para guiar el desarrollo de una idea curricular que propone Scurati (1982) y que comenta especialmente Zabalza (2004), sumando un aspecto más:

- Principio de Realidad.

La esencia burocrática, formal, jurídicista y científica de los programas oficiales ha de dejar paso a la riqueza de matices, a la proximidad, a la propia provisionalidad e incluso imperfección de la programación hecha en casa y para los de casa.

- Principio de Racionalidad.

El currículo juega el papel de “alumbrador” de la práctica docente y también de la actividad del alumno, de manera que uno y otro sepan para qué hacen cada cosa concreta y qué sentido tiene esa actividad aislada con respecto al resultado global que se desea alcanzar. Quien programa un currículo no puede esconderse tras normas, costumbres, imposiciones o demás, sino que debe explicar, definir, seleccionar, empeñarse directamente en la construcción de experiencias plenamente decisionales.

- Principio de Socialidad.

Pocas decisiones curriculares son necesarias por sí mismas, es decir que no cabe discusión sobre su naturaleza u oportunidad. Por lo general se trata más bien de asuntos sobre los que caben distintos puntos de vista, distintos criterios respecto a su oportunidad, forma y momento de presentación, relevancia formativa, etc. Programar un currículo significa mediar en la diversidad a través de un consenso operativo (diversidad de posiciones, de competencias, de intereses) a construir sobre el terreno, fatigosamente pero sin quedarse en los aspectos puramente formales.

- Principio de Publicidad.

Precisamente a través de la programación curricular se hace explícito el marco de intenciones, el curso previsto de acciones, etc. De esa manera se podrá ejercer un control externo tanto antes de ponerlo en marcha, como durante su realización. La educación se convierte así no en algo impredecible, oculto o privado, sino en algo público, confesado explícitamente. Lo que la hace efectivamente comunicable y controlable.

- Principio de Intencionalidad.

A través del proceso de realimentación curricular, a medida que los efectos no previstos inicialmente se van conociendo, se los va tomando en cuenta y se adoptan las decisiones adecuadas, bien para integrarlos en el marco de los propósitos intencionalmente buscados, bien para eliminar sus interferencias de manera que los acontecimientos sigan el curso deseado.

- Principio de Organización o Sistemática.

Toda programación curricular supone una organización funcional de las partes constituyentes del currículo. Se trabaja con criterios de operatividad y funcionalidad: cómo se puede llevar todo esto a la práctica, cómo se han de relacionar entre sí los diversos componentes del currículo para que éste funcione como un todo integrado y no como un conjunto de acciones inconexas, etc. El análisis de la congruencia entre los planteamientos de partida y las operaciones prácticas diseñadas y el análisis de la eficacia de éstas a partir de los resultados obtenidos, son dos de los criterios de definición de la funcionalidad.

- Principio de Selectividad.

La cuestión capital de toda programación curricular sigue situada en la cuestión ¿qué hacer? ¿qué aprendizaje desarrollar?, pero no como una búsqueda ansiosa de contenidos y actividades, sino como un proceso de selección entre la gran variedad de los posibles. El esfuerzo del profesor no es de identificación sino de discriminación; esa selección ha de responder obviamente a criterios de valor, oportunidad, congruencia y funcionalidad situacional.

- Principio de Decisionalidad.

Todo el arco didáctico (objetivos, contenidos, gestión de la clase, evaluación, construcción o manejo de materiales, etc.) constituye un complejo y encadenado proceso de toma de decisiones, preinstructivas y/o instructivas, por parte de la comunidad escolar en su conjunto o bien por parte del propio docente. Cada vez se van haciendo más flexibles y borrosas las fronteras entre el técnico (diseñador de currículo) y el docente (ejecutor de currículo), entre docentes y padres y alumnos (consumidores de currículo), entre autoridades centrales y municipales (co-gestores del currículo). Es necesario recuperar un nuevo y real protagonismo, por parte de todos los actores implicados, en la toma de decisiones curriculares.

- Principio de la Hipoteticidad; de la Provisionalidad, de la Imperfección Asumida.

Toda decisión, planteamiento, proyecto o análisis didáctico se basa en la

asunción necesaria de su naturaleza dialéctica, no subsumible en regularidades fijas. Es necesario hipotetizar para hallar una buena disposición para introducir cuantas modificaciones se requieran para mantener o alterar el curso de los acontecimientos.

Por último, la evaluación constituye la tercera fase dentro de la concepción de currículo que se viene trabajando. De esta forma, una vez que se ha diseñado el currículo y se lo ha puesto en práctica, queda pendiente considerar lo que se ha conseguido, con la finalidad de comprobar si se ajusta a lo que el diseño inicial estipulaba.

Como ya se ha expresado, las tres fases están directamente interrelacionadas y la evaluación en concreto, está muy vinculada a la propia evolución del currículo tanto en sus concepciones como en sus procedimientos. En palabras de Grundy (1998), el enfoque del currículo influye en la forma de contemplar la evaluación y la valoración, pero al mismo tiempo la forma de plantear la evaluación influye también en el diseño y el desarrollo del mismo.

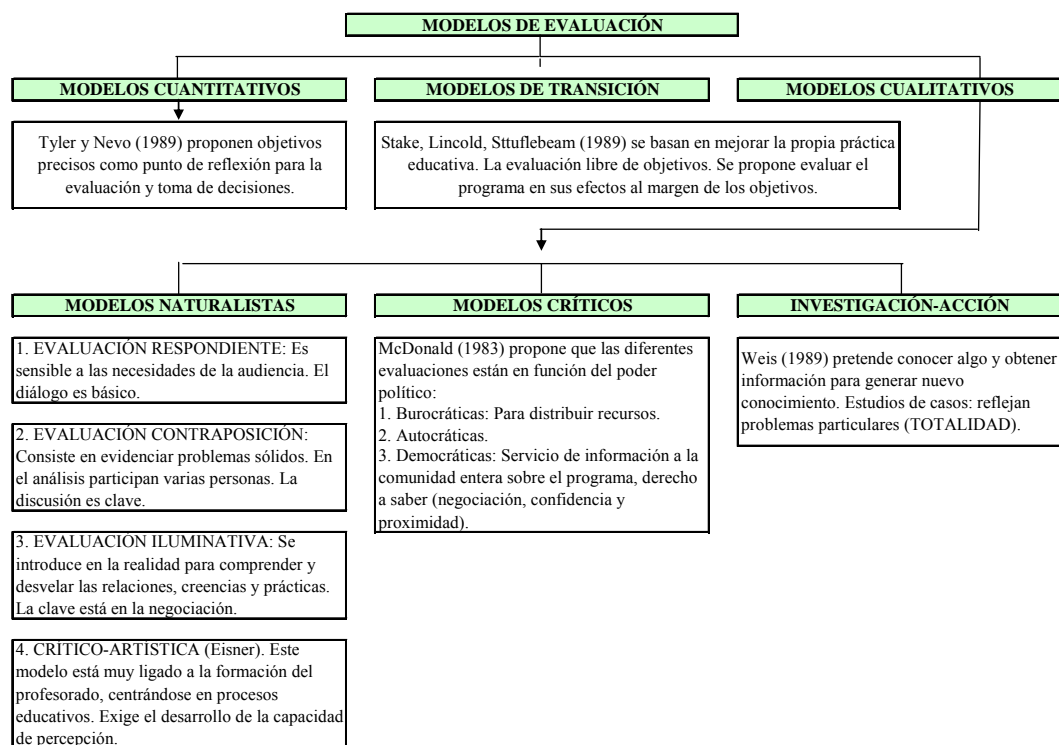
Los procesos de evaluación han generado un gran debate que aún continúa vigente y la proliferación de una significativa cantidad de investigaciones al respecto. Según Zabalza (2004) el debate que sí es necesario y oportuno en la actualidad y que por su propia naturaleza habrá de permanecer indefinidamente irresuelto, no ha de establecerse entre evaluación sí – evaluación no, sino entre qué tipo de evaluación para cada situación didáctica específica, qué clase de técnicas, cómo responder a las condiciones de tipo técnico y pedagógico que los diferentes diseños curriculares plantean a la evaluación, etc.

Al pensar en una aproximación teórica a los modelos de evaluación, Proppe (1990) establece un recorrido a través de tres paradigmas fundamentales: cuantitativo, cualitativo y crítico o dialéctico. El paradigma cuantitativo está fundamentado en el positivismo e identifica la autoridad en el experto; así la evaluación se centra en el interés por el control, la eficacia y la eficiencia. En el paradigma cualitativo no se pretende formular leyes universales, sino comprender lo que está sucediendo, lo que ha sucedido y qué significado tiene o ha tenido para los diferentes grupos implicados. Desde el paradigma crítico, se propugna la acción, en forma de evaluación dialéctica y así, la evaluación se convierte en un proceso de reflexión y autorreflexión donde el

evaluador se convierte en un auténtico agente de cambio.

Para sistematizar los modelos de evaluación curricular, Ruiz Ruiz (2005) presenta un esquema que abarca las principales investigaciones que se han realizado:

Cuadro N° 15. Modelos de evaluación según Ruiz Ruiz (2005).



En definitiva, la evaluación educativa es un proceso de recolección de datos relevantes que pretende promover la comprensión y mejora de la acción. Según García Ramos (1989), el principal objetivo de la evaluación debe ser dinamizar la vida de los programas, mejorar los centros de enseñanza, perfeccionar al profesorado y potenciar el aprendizaje de los alumnos, implicando en ello a los diversos sectores que tienen responsabilidad y uso de la escuela y del sistema educativo (profesores, alumnos, padres, administración). Para ello, la evaluación debe asentarse en los siguientes presupuestos teóricos y metodológicos:

- Ha de ser holística e integrada: La evaluación de los distintos elementos que intervienen en la enseñanza ha de plantearse globalmente e integrada en un proyecto común.
- Ha de estar contextualizada: El contexto tiene otras generalizaciones que van

más allá del espacio y del tiempo en el que se realizan las acciones educativas como: el contexto diacrónico, (plantean educación y evaluación que se han hecho en el marco espacio-geográfico), sincrónico (carácter político-educativo del momento). Hay que definir coordenadas espacio-temporales y estructurales.

- Ha de ser coherente: En doble sentido, epistemológico y en el de la realidad en que se lleva a cabo.
- Ha de ser formativa: El conocimiento que se obtenga de la evaluación ha de utilizarse para avanzar en la acción educativa y aumentar la calidad de la enseñanza.
- Ha de surgir y expandirse a base de negociaciones y deliberaciones: Éstas serán discutidas y acordadas entre promotores, evaluadores y evaluados. Ha de convertirse en una actitud constante a lo largo de todo el proceso, es decir, antes, durante y después del trabajo de campo.
- Ha de potenciar la participación y el trabajo colegiado: Es necesario que en todas y cada una de las actuaciones y decisiones, los diversos grupos actúen colegiadamente dando la oportunidad a cada uno de sus miembros. Ha de ser así porque sino sería una imposición y perdería su potencial formativo.
- Ha de ser comprensiva y motivadora: La evaluación no puede reducirse a la medición de niveles de conocimiento adquirido, ni centrarse sólo en las conductas observables. Sólo la comprensión profunda pondría a la comunidad educativa en disposición de proporcionar alternativas pedagógicas adecuadas a cada sistema. Es necesario, en aras del rigor de la evaluación, tener en cuenta tanto la vertiente positiva como la negativa.
- Ha de enfocarse desde la perspectiva naturalista y emplear métodos cualitativos para la recogida y el análisis de los datos: Todas las características y principios anteriores, son principios del enfoque naturalista.
- La evaluación no se puede reducir a la aplicación de instrumentos de medición, porque éstos no permiten recoger información relevante y

significativa de los aspectos personales y sociales más complejos. Ello obliga a buscar estrategias, planteamientos y técnicas que vamos a encontrar en la metodología cualitativa.

- Ha de recogerlos datos de múltiples métodos y plurales fuentes: Tan importante o más que emplear distintos métodos para recoger los datos es conseguir información de diversas fuentes. El contraste de la información obtenida por los diversos métodos, junto con el de los datos aportados por las distintas personas y estamentos, nos aproximan a la realidad, a su explicación y a su comprensión de una forma altamente fidedigna.
- Ha de estar regida por la ética formal y sustancial: El para qué evaluar, es más importante que el qué o cómo evaluar. Debe respetar las peculiaridades y circunstancias específicas de las personas y velar por la confidencialidad de los datos, la imparcialidad de los juicios y la independencia de criterio y actuación.

Considerando los aspectos antes enunciados, cabe concluir que la forma habitual de pensar, organizar y llevar a cabo la intervención curricular gira en torno a al concepto de diseño, desarrollo y evaluación. La reconceptualización de cualquiera de estas etapas implica nuevas estrategias en la interrelación misma de los factores intervinientes en cada una.

5.5. Particularidades del currículo universitario.

La concepción de currículo en la universidad se presenta como una construcción muy peculiar, susceptible de itinerarios formativos diversos y permeable a las nuevas condiciones del contexto.

Según Didriksson (1995) la nueva currícula deberá ser más flexible, interdisciplinaria, alternativa, estrechamente relacionada con los intereses sociales y económicos de la construcción de un nuevo proyecto nacional, más integrales y, sobre todo, con contenidos directamente relacionados con la producción y transferencia de conocimientos de las instituciones de educación superior hacia la industria, la producción, la resolución de problemas sociales y naturales.

Antes de analizar las actuales condiciones del currículo en este nivel educativo, es preciso aclarar cuáles son las perspectivas con las que se lo aborda. Al respecto, Lucarrelli (1993) expresa que usualmente se identifica al currículo como un conjunto de decisiones que tienen que ver con la programación y la planificación de los contenidos a enseñar, y con un listado de asignaturas que deben estar presentes en el proceso de formación, y de cuya enseñanza el profesor es el actor preponderante; pero es posible distinguir una gama más amplia de dimensiones que pueden estar presentes:

- Como conjunto de actividades pertinentes para el logro de los objetivos educacionales de la institución, en relación con la demanda social. Esto implica una definición sobre objetivos, contenidos y estrategias básicas.
- Como recurso instrumental referido principalmente a la conformación de un conjunto de documentos (programas, planificación de los cursos, etc.) que pueden orientar la tarea en el aula, y que se presentan ante las instituciones para su aprobación e implementación.
- Como el conjunto de experiencias por las que pasan los diferentes actores del proceso educativo.
- En directa relación con el anterior, como la suma de logros derivados de estas experiencias de formación y de socialización.

En síntesis, aproximarse a la problemática curricular en la universidad comprende la articulación de todas estas dimensiones. A su vez, la elaboración de una propuesta curricular en instituciones de educación superior engloba una serie de características culturales que son elegidas con carácter intencionado (conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes, competencias) y que responde a determinados intereses socio-políticos-económicos.

La formación de un profesional en el siglo XXI pretende, más allá de un alto nivel científico-técnico y una preparación humanística apropiada, potenciar la actuación reflexiva del mismo frente a los problemas complejos que exige la vida social y laboral. Sin embargo, Vain (1998) plantea que es preciso admitir una crisis de confianza en los profesionales que produce la universidad e identifica algunas de las razones que otorgan sustento a este juicio, a saber:

- La organización de un currículo normativo, que sigue la secuencia ciencias básicas, aplicadas y prácticas, situación que no sólo produce ciertos efectos sino que además, establece un cierto status entre quienes enseñan cada aspecto y legitima una jerarquía entre estos tres tipos de conocimientos.
- El emplazamiento de las prácticas profesionales al final de las carreras, como si la interacción teoría-práctica, reflexión-acción no fuera una necesidad permanente en la formación. Se pone a la práctica en un lugar subsidiario respecto de la teoría, o - lo que es peor - la posiciona como una consecuencia o síntesis final de la teoría, eliminando de este modo la necesaria relación dialéctica entre estas.
- La inclusión tardía de las prácticas en los planes de estudio demora innecesariamente la aproximación de los estudiantes a la práctica, limitando sus posibilidades de contacto con sus zonas indeterminadas.
- La ubicación de la práctica en los tramos finales del currículo, genera la imagen de la misma como momento en el cual los estudiantes deberán integrar los conocimientos, lograr una síntesis de los mismos y tendrán que dar cuenta de todo lo aprendido durante la carrera, desnaturalizando lo que debiera ser una relación de cotidianeidad y menos sobrecargada de implicaciones afectivas.
- La inserción de los estudiantes en instituciones en las cuales pueden realizar experiencias pre-profesionales (prácticas, residencias, pasantías, etc.) no es tarea sencilla. No sólo resulta difícil obtener espacios profesionales (organismos estatales, empresas, ONG's, etc.) con disposición para recibir practicantes, sino que el modo en que estos se incluyen en dichos espacios no suele ser sencillo, y menos aún cuando los estudiantes intentan introducir y/o desarrollar innovaciones.

Una idea muy interesante ante la tensión teoría-práctica presente en el currículo universitario la plantea Schön (1992), al afirmar que ante estas situaciones los profesionales apelan a la “racionalidad técnica” la cual es definida como un conjunto de reglas generales, aplicables a diversas situaciones y en diferentes contextos. Los supuestos mediante los cuales se inscribe este principio son los siguientes:

- Todos los problemas que presenta la práctica pueden ser identificados con facilidad y precisión.
- La simplicidad para la delimitación de problemas los hace factibles de ser clasificados.
- La relación entre problemas y soluciones es, generalmente, lineal y causal.
- La posibilidad de clasificar conjuntos de problemas y de soluciones hace viable establecer patrones de solución por tipos de problemas.
- La actividad profesional se reduce a definir un adecuado ajuste entre el problema delimitado y la elección del medio más apropiado para su solución.

Para poder elaborar alternativas de solución ante estos problemas que impactan directamente en la construcción del currículo en este período educativo, Schön (1992) propone generar una epistemología de la práctica que invierta el análisis de la formación del profesional. “No deberíamos empezar por preguntar cómo hacer mejor uso del conocimiento científico sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir de la competencia por la que en la realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica” (Schön, 1992, p. 26). Es decir, al comenzar del análisis de los prácticos, Schön (1992) sugiere algunas premisas:

- Partir de la idea que detrás de la práctica de los profesionales considerados competentes existe una actitud artística aplicada al modo de definir el problema, la forma de su puesta en práctica y la improvisación. Este autor utiliza el término “arte profesional” para referirse a los tipos de competencias que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas.
- Incorporar a la epistemología de la práctica la concepción de que existen procesos cognitivos diferenciados a los cuales identificaremos como: conocimiento en la acción (tipo de conocimiento que permite la resolución hábil y espontánea de un problema práctico, que sin embargo resulta difícil de ser explicado), reflexión sobre la acción (proceso posterior que implica una reflexión sobre el modo de resolver la situación durante la aplicación del

conocimiento en la acción) y reflexión en la acción (procedimiento que conduce a un análisis crítico del conocimiento en la acción, cuando este se revela inútil para la resolución de un nuevo problema y que se ejerce durante la acción misma, reorganizándola).

- Considerar la posibilidad de implementar un currículo dual: basado en la aplicación de la racionalidad técnica y el aprendizaje tutelado. Esto implicaría que el arte de la práctica profesional se aprende en el hacer, pero un hacer acompañado por quienes poseen el arte (los tutores). Esta propuesta generaría la posibilidad de establecer una necesaria zona de construcción del conocimiento entre expertos y novatos y establecer ese puente.

Otra propuesta para tener en cuenta ante el nuevo panorama universitario la brinda Burgos (2003), quien propone crear un espacio de investigación y reflexión permanente sobre el currículo universitario, considerándolo un mediador entre las condiciones del contexto y el funcionamiento real de las instituciones educativas, para generar las propuestas y los consensos apropiados en la formulación y superación de los problemas detectados. Gráficamente la idea es la siguiente:

Cuadro N° 16. Propuesta para el currículo universitario según Burgos (2003).



Desde esta perspectiva, la investigación curricular promovería la generación de un conocimiento sobre la vinculación – adecuación – alineación entre la propuesta educativa y los contextos de transformación – inserción – producción. Estos ámbitos

tienen la tendencia a desarrollarse entre dos lógicas diferentes, siendo deseable apuntalar una suerte de encuentro monadológico entre ambas esferas: la producción, transformación, innovación y reflexión sobre los espacios educativos y su adecuación y pertinencia con las “condiciones de frontera”, representadas por la sociedad, el mercado, el desarrollo sustentable, etc. Se rescata aquí el papel mediador del currículo universitario a fin de organizar los estructurantes del campo de las demandas sociales, de las actividades profesionales, y del conocimiento científico – tecnológico. (Burgos, 2003, p. 10).

Para ello, el currículo universitario debe proporcionar espacios para generar:

- Una estructura flexible que se adapte e incorpore los cambios permanentes.
- Desplazar el interés de los productos hacia los procesos de conocimiento de nuevos conocimientos y procesos.
- Abandonar la presentación de problemas – “ejemplares” – para generar la formulación dinámica de nuevas condiciones en las que se dan los problemas en la realidad, y desarrollar capacidades para actuar en situaciones y contextos complejos.
- Preparar “situaciones y dispositivos” de formación para propiciar conductas y acciones creativas en el manejo de la información y en el conocimiento de las propias prácticas, a partir del pensamiento reflexivo y del análisis de la auto – cognición.

Al mismo tiempo, otro aspecto que impacta en las nuevas propuestas de organización curricular en la universidad, son las cuestiones derivadas de las directrices del proceso de convergencia europea, dado que requieren un cambio de lógica en el diseño de los planes de estudio y modificaciones significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde los planteamientos del EEES, se define al diseño curricular como la preparación de un plan de actuación que, a través del desarrollo de las capacidades o adquisición de las competencias correspondientes, preparará a los estudiantes para poder llevar a cabo las funciones que se recojan en el perfil de egreso.

En el Glosario de términos relativos al EEES, incluido en el proyecto dirigido por Frau Llenares y donde participan las Universidades de Alicante, Valencia, Politécnica de Valencia, Jaume I, Miguel Hernández de Elx y la Generalitat Valenciana se propone que en principio, las titulaciones y los créditos han de ser diseñados

contemplando tres contextos: el contexto profesional de los egresados, el contexto curricular de la comunidad de conocimiento específico y el contexto social del alumnado. La adecuación respecto al contexto profesional se refiere a la conveniencia de que el diseño de la titulación, asignatura o crédito constituya una respuesta apropiada a las problemáticas y necesidades derivadas de la función profesional de la titulación. Por otra parte, el contexto curricular de referencia para el alineamiento del currículo y el programa, incluye tanto las perspectivas canónicas actuales del conocimiento, en la comunidad científica específica, como las perspectivas, pensamientos y conocimientos que los alumnos estén en disposición de utilizar. En suma, la capacitación profesional universitaria debe presuponer la creación de oportunidades para una educación de rigor científico, académico e investigador, que cubra las necesidades curriculares y profesionales de forma significativa, propicie unas prácticas reflexivas, investigadoras y compartidas, y soporte la adquisición de un pensamiento y unas disposiciones actitudinales abiertas a las respuestas y propuestas que la comunidad científica, que en el estado actual del debate curricular, presenta sobre las problemáticas y dilemas de la práctica. La acción investigadora y las oportunidades de uso de los medios que la sociedad de la información y las redes ofrecen, deben constituir parte integral de cualquier formación universitaria.

Según Gairín (2005) las nuevas perspectivas curriculares suponen, además, un cambio respecto a una tradición basada en programas y planes de estudio prescriptivos uniformadores para todas las universidades. El currículo se traduce en unas prácticas que denotan las ideas y concepciones que se tienen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero es también el ejercicio de la práctica el que alimenta la reflexión sobre lo importante, lo necesario, lo explicativo y lo supuesto. Esta concepción del currículo como una construcción permanente permite enlazar teoría y práctica pedagógicas, a la vez que entronca con dos temas de gran vigencia: la visión del profesor como un profesional reflexivo y la investigación de lo que pasa en el aula como punto de partida de la formación y desarrollo profesional y de la innovación institucional.

También Yániz Álvarez y Villardón Gallego (2006) caracterizan estos cambios, al afirmar que los estudios universitarios han tenido como referencia los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento organizadas en asignaturas y han estado enfocados a un tipo de formación pensada para que los alumnos dominen esos contenidos. El perfil de egreso, desplaza el punto de mira del contenido al aprendizaje o formación deseada,

lo cual tiene importantes repercusiones para la planificación. El perfil es definido más por la intencionalidad formativa (objetivos o resultados de aprendizaje) y por el enfoque metodológico (actividades, organización de la clase y recursos) que por el contenido.

Dicho de otro modo, un contenido básico de carácter científico o de carácter cultural por ejemplo, puede trabajarse como parte de la adquisición de una competencia profesional o como parte de la adquisición de una competencia científica, esto es como dominio del propio contenido. Los objetivos que se pretendan y la metodología de aprendizaje que se utilice reforzarán una u otra adquisición.

Como puede observarse, la organización del currículo que se desprende de la aplicación de las estrategias ya definidas por el EEES, se enfrenta con muchas de las costumbres frecuentes en la vida universitaria. Esto ha provocado el cuestionamiento de muchas situaciones derivadas del accionar docente, de la elaboración de planes de estudio y del liderazgo mismo de los rectores universitarios. En América Latina estas cuestiones están muy presentes en las agendas de las universidades, dado que muchas de ellas están participando activamente en la construcción del Espacio Común de Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC).

Más allá de la perspectiva curricular elegida para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, el escenario actual plantea una cuestión inobjetable: el conocimiento es inagotable. Por tanto, es necesario pensar cómo se interrelacionan estas nuevas demandas, con los sistemas de formación, la gestión del conocimiento y las estructuras de poder y de contexto.

Tal como afirma Pérez Lindo (1995), es inconsistente pensar en la mera adaptación del currículo a las demandas del mercado o a la simple actualización de los planes de estudio, “estamos experimentando una mutación en el modo de producir y transmitir los conocimientos” (Pérez Lindo, 1995, p. 13).

Hace casi veinticinco años, ya Tenti Fanfani y Gómez Ocampo (1983) denunciaban que la lógica del planeamiento curricular y la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje corresponden aún a un período anterior del desarrollo del saber, caracterizado por un ritmo lento de crecimiento.

El desafío ha sido planteado hace tiempo y todos los integrantes de la comunidad académica tienen la responsabilidad de contribuir con la construcción de un currículo que evite los grandes defasajes entre las demandas y las respuestas, y legitime su rol en un escenario de creciente complejidad.

5.6. Reflexiones sobre los diseños curriculares de posgrado.

Para analizar las tendencias actuales en el diseño curricular de los estudios de posgrados, es necesario diferenciar los aspectos estructurales que afectan tanto al contexto europeo como latinoamericano.

5.6.1. Contexto europeo.

Dado el caso del EEES, cuyos aspectos esenciales han sido tratados en un capítulo especial de esta investigación, los estudios de posgrado tienen como finalidad la especialización del estudiante en su formación académica, profesional e investigadora y se articulan en programas integrados por las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de “máster” y/o “doctor”. A su vez, cada titulación de posgrado se elabora y organiza de acuerdo a las decisiones que establezca cada universidad.

La nueva estructura de las enseñanzas universitarias es conceptualmente diferente de la anterior y esta distinción radica en que cada ciclo conduce siempre a la obtención de un título oficial. En todos los casos, la superación del primero dará acceso al segundo y la superación del segundo permitirá la entrada al tercero.

Considerando la relevancia que las directrices emanadas de las conferencias de ministros europeos a raíz de la convergencia y el impacto que ha generado el proyecto Tuning dentro de este marco, también se propone un apartado diferenciado para su análisis en este trabajo. No obstante y para complementar la perspectiva curricular, a continuación se presentan los aspectos trascendentales que se mencionan en los informes Trends y en algunos de los documentos elaborados para el diseño de titulaciones por la European Commission (EU), la European University Association (EUA), la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), la National Unions of Students in Europe (ESIB) y la European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE).

Cabe aclarar también que por los objetivos de la presente investigación, sólo han sido comentados dos de los informes Trends (III y IV) dado que sus ejes centrales apuntan a las nuevas estructuras curriculares y la respuesta de las universidades a los retos que plantea la puesta en marcha de las reformas de Bolonia.

INFORME TRENDS III

En el caso de Trends III, el informe ha sido preparado por Reichert y Tauch para la Conferencia de Graz en 2003. El título de dicho documento es “Learning Structures in Higher Education” y ha sido elegido considerando que no sólo se estudian las modificaciones de las estructuras educativas sino también, y por primera vez, se analizan y comparan los cambios desde el punto de vista de los principales agentes que intervienen en el proceso: gobiernos, conferencias nacionales de rectores, instituciones de educación superior y estudiantes. Es decir, este trabajo constituye la continuación de los dos informes de tendencias elaborados para la Conferencia de Bolonia de 1999 y la Conferencia de Praga de 2001. A diferencia de los dos primeros informes, basados fundamentalmente en la información suministrada por los ministerios de educación superior y por las conferencias de rectores, Trends III pretende demostrar que si el EEES ha de convertirse en una realidad, debe superar la etapa de las intenciones gubernamentales y legislativas y pasar a los procesos institucionales capaces de ofrecer el intercambio intensivo y la cooperación mutua necesarios para un espacio de tanta cohesión.

Puntualmente Reichert y Tauch (2003) consideran que los siguientes conceptos necesitan que se les dote de un significado concreto a:

- El término “empleabilidad” u “ocupabilidad” en el contexto de programas de estudio en el nivel de grado.
- La relación entre los dos nuevos niveles o ciclos.
- Los créditos basados en la carga de trabajo real como unidades que han de acumularse en un programa dado.
- El diseño de planes de estudio que tengan en cuenta los descriptores de cualificaciones, los descriptores de niveles, las destrezas y los resultados del aprendizaje.
- La idea de la flexibilidad de acceso a los estudios y de los itinerarios de aprendizaje personalizados para un sector estudiantil de creciente diversidad.
- El papel de la educación superior en la perspectiva del aprendizaje permanente.
- Las condiciones necesarias para optimizar el acceso a la movilidad.

- Los procedimientos positivos internos y externos de evaluación de la calidad.

Las variables que han sido contempladas a través de una encuesta específica se describen brevemente a continuación:

⇒ Toma de conciencia y apoyo al proceso de Bolonia.

El grado de conocimiento del proceso de Bolonia ha aumentado considerablemente en los dos últimos años. Sin embargo, los resultados de la encuesta Trends 2003 así como muchas otras fuentes revelan que, a pesar de este mayor grado de conocimiento por parte de los diferentes sectores implicados en la educación superior, las reformas todavía no han llegado a la mayoría de los representantes de base, que supuestamente son los que han de ponerlas en práctica y dotarlas de significados concretos. No obstante, existe un apoyo generalizado a las reformas de Bolonia por parte de las autoridades de las instituciones de educación superior.

⇒ Papel de las instituciones de educación superior en el proceso de Bolonia.

Resulta obvio que debe intensificarse el diálogo entre rectores y profesorado, instituciones y representantes ministeriales, más allá de las reformas legislativas, incluyendo tanto lo que las reformas de Bolonia suponen a nivel institucional como el apoyo económico del Estado necesario para impulsar dichas reformas, sin perjuicio de la financiación de otras funciones esenciales de la educación superior.

⇒ Papel de los estudiantes en el proceso de Bolonia.

Los representantes estudiantiles se muestran muy esperanzados en lo que se refiere a los principios de las reformas de Bolonia y muy críticos en cuanto a su puesta en práctica y a las interpretaciones a menudo restrictivas que reciben.

⇒ Calidad académica y empleabilidad de titulados: objetivos compatibles.

Se ha logrado un notable consenso a nivel institucional con respecto al valor de la empleabilidad de los titulados de las instituciones de educación superior. Sin embargo, el grado de participación de las asociaciones profesionales y de empresarios en el diseño de planes de estudio sigue siendo bastante bajo y poco frecuente.

⇒ Fomento de la movilidad en Europa.

Aunque se ha producido un crecimiento de la movilidad de estudiantes entre los diferentes países europeos, la recepción de estudiantes ha crecido más en la Unión Europea que en los países de próxima adhesión. Los fondos públicos destinados a la movilidad han aumentado en la mayoría de los países de la Unión Europea pero sólo en una minoría de los países de próxima adhesión.

⇒ Capacidad de atracción del EEES y de los sistemas nacionales de educación superior.

La mayoría de los países ha puesto en práctica una serie de medidas para impedir la fuga de cerebros y al mismo tiempo, fomentar la captación de cerebros. La mayoría de las instituciones de educación superior todavía tiene que definir su propio perfil institucional con objeto de poder apuntar a los mercados que respondan a sus prioridades.

⇒ Educación superior como bien público.

Parece existir un amplio consenso en el EEES en cuanto a considerar la educación superior como bien público, una responsabilidad pública, y nadie discute que los planes de ayuda social y económica, incluyendo becas y préstamos transferibles, así como la mejora académica y el asesoramiento social sean condiciones necesarias para un mayor acceso, una mayor movilidad de estudiantes y un índice mayor de estudiantes que llegan a titularse. Sin embargo, el conflicto existente entre la cooperación y la solidaridad por una parte, y la competitividad y concentración de niveles de excelencia por otra, es cada vez más palpable dada la disminución de la ayuda económica que reciben las instituciones de educación superior.

⇒ Educación superior en el GATS.

Las asociaciones de estudiantes parecen conocer muy bien el Acuerdo General sobre Comercio en el Sector Servicios de la Organización Mundial de Trabajo (GATS) y la amenaza que representa la inclusión de la educación superior en las actuales negociaciones. Existe un consenso sobre la necesidad de que exista un mayor grado de transparencia y un mayor número de consultas con representantes de instituciones de educación superior en dichas negociaciones,

ahora y en el futuro.

⇒ Estructura de las titulaciones, sistemas de cualificación y planes de estudios.

Entre los estudiantes existen más partidarios que detractores de las nuevas estructuras de titulaciones, pero el riesgo de hacer demasiado hincapié en la empleabilidad todavía sigue provocando recelos entre muchas asociaciones estudiantiles.

Los gobiernos y las instituciones de educación superior habrán de cooperar estrechamente para asegurarse que la implantación de las nuevas estructuras de titulaciones no se lleve a cabo superficialmente, sino que vaya acompañada por la necesaria revisión de los planes de estudios, teniendo en cuenta no sólo los debates europeos actuales sobre los descriptores para titulaciones de grado y posgrado, resultados del aprendizaje y perfiles de calificaciones, sino también las necesidades específicas de cada institución en cuanto a reforma de planes de estudios.

⇒ Planes de estudios conjuntos y titulaciones conjuntas.

Aunque las instituciones de educación superior y los estudiantes son partidarios de que existan titulaciones y planes de estudio conjuntos, estas iniciativas siguen sin considerarse como instrumentos básicos de desarrollo institucional. Su creación y coordinación se deja completamente a la iniciativa personal de los profesores. Las instituciones de educación superior y los sistemas nacionales de educación superior en el EEES perderían una excelente oportunidad de conseguir una posición ventajosa a nivel internacional si siguen sin prestar el debido apoyo, incluyendo el económico, al desarrollo de titulaciones y planes de estudios conjuntos.

⇒ Reconocimiento de títulos.

Hasta la fecha sólo dos tercios de los países signatarios en Bolonia han ratificado el instrumento legal más importante para el reconocimiento, la Convención sobre Reconocimientos de Lisboa. El EEES se vería muy favorecido si esta convención fuera ratificada lo antes posible por todos los países signatarios.

Se está implantado el Suplemento Europeo al Título en un número cada vez mayor de países, pero el sector al que más debería informarse, los empresarios,

todavía no tiene gran conocimiento de ello. La introducción de la etiqueta Suplemento Europeo al Título (similar al de una etiqueta ECTS) probablemente contribuya a una clara mejora cualitativa del uso del mismo.

⇒ Créditos para la transferencia y acumulación.

Actualmente el ECTS se impone como el sistema de créditos europeo por excelencia. En muchos países su uso es legalmente obligatorio incluso, mientras que en otros países se están tomando medidas para compatibilizar sus propios sistemas de créditos con el ECTS.

Es preciso hacer llegar los principios básicos y herramientas del ECTS al profesorado, al estudiantado y al personal administrativo con objeto de aprovechar al máximo su potencial como herramienta para lograr la transparencia. En particular, es necesario ofrecer ayuda y asesoramiento en lo que se refiere a la asignación de créditos relacionados con los resultados del aprendizaje, la definición de la carga de trabajo y el uso del ECTS para la acumulación de créditos.

⇒ Autonomía y evaluación de la calidad.

Un grado de autonomía cada vez mayor significa normalmente una menor dependencia del Estado o intervención de éste, pero se produce a la par una mayor influencia de los demás sectores sociales y una mayor intervención de los mecanismos externos de evaluación de la calidad y de financiación externa basados en los resultados.

Sin embargo, muchos representantes de instituciones de educación superior señalan que esta independencia de la intervención estatal aumentará la autonomía institucional y optimizará el potencial innovador de las universidades, siempre que estos logros no queden anulados por un seguimiento posterior de los resultados que peque de mecanicista y de uniformizante o por la excesiva injerencia por parte los demás sectores con perspectivas más a corto plazo.

El último reto que han de afrontar las agencias de calidad en Europa es conseguir que exista transparencia, intercambio de buenas prácticas y un número suficiente de criterios comunes que permita el mutuo reconocimiento de sus propios procedimientos, sin que por ello se vean socavados el sistema o las bondades de la diversidad y de la competencia.

⇒ Aprendizaje permanente.

Las definiciones del aprendizaje permanente y su relación con la educación continuada y la educación de adultos, siguen adoleciendo de vaguedad y son muy diversas según los países. En general, en lo que atañe al sector de la educación superior, el actual debate sobre el aprendizaje permanente no es sino la continuación de aquellos debates sobre la educación continuada y la educación de adultos, con los que comparte su énfasis en la flexibilidad de acceso a los estudios así como su propósito de dar respuesta a la diversidad de perfiles y circunstancias de los estudiantes. Todas las definiciones recientes del aprendizaje permanente reflejan la importancia que se concede a dar la oportunidad de cursar estudios y aprender en todas las circunstancias y etapas de la vida.

La mayor parte de las políticas de aprendizaje permanente pretenden cumplir dos objetivos simultáneamente: por un lado, la inclusión social en virtud de la cual se prima la flexibilidad de acceso y la diversidad de criterios para dar cabida a estudiantes de diferentes perfiles y, por el otro, la competitividad económica, así como en la actualización eficiente de conocimientos y destrezas profesionales. La segunda faceta a menudo se pone en práctica con financiación proveniente de los socios del mundo laboral. Si no se refuerza el objetivo de la competitividad mediante presupuestos nacionales menos estrictos o si no reciben incentivos de los gobiernos, las universidades necesariamente reducirán su financiación del aprendizaje permanente en su faceta social, que siempre es más oneroso.

El desarrollo de los planes para el aprendizaje permanente refleja una clara orientación hacia el mercado y un diálogo muy desarrollado con los socios del mundo laboral.

Las previsiones y disposiciones relativas al aprendizaje permanente son siempre marginales, es decir, raramente quedan integradas en las estrategias generales, en los procesos básicos y en la toma de decisiones de las instituciones.

⇒ Diversificación de los perfiles institucionales.

Las instituciones de educación superior afrontan actualmente una creciente necesidad de desarrollar perfiles más diferenciados, ya que existe una mayor

competencia por captar fondos públicos y privados tanto para estudiantes como para profesorado, en un contexto de intensa internacionalización e incluso globalización en ciertas partes del mercado de la educación superior. Sin embargo, la disposición de las instituciones de educación superior a la hora de desarrollar perfiles más diferenciados depende en gran medida de su nivel de autonomía -que en Europa es limitado- y de los mecanismos de financiación que permitan dicha delimitación de los perfiles y que aun no existen en ningún país europeo.

Uno de los principales retos para el futuro es analizar las nuevas necesidades que surgen con la diversidad de socios directos en la docencia e investigación. Las universidades no sólo habrán de decidir hasta dónde llega el poder de los nuevos socios, con objeto de preservar su propia libertad académica, sino que también habrán de vender el “valor añadido” ofrecido por la universidad en cuanto a su función y a su aportación a la docencia e investigación, diferenciándose de otras organizaciones que también ofrecen docencia e investigación. Sus estructuras de aprendizaje y sus resultados, los criterios de calidad adecuados y el modo particular en que su calidad académica se relaciona con la empleabilidad sostenible figurarán sin duda entre los principales ingredientes a la hora de hallar y mantener en una posición ventajosa en Europa y en el mundo.

Cabe mencionar que un aspecto que ha sido resaltado en este informe se refiere a las titulaciones de doctorado dado que, aunque en la Declaración de Bolonia se las ha mencionado explícitamente, el debate sobre la educación de posgrado se ha centrado hasta ahora sobre todo en la titulación de máster. Sin embargo, la necesidad de unos estudios de doctorado más estructurados en Europa ya se había señalado repetidamente en el pasado. Por ejemplo, en la reunión celebrada en Córdoba en el 2002 donde se ha declarado que ya se había conseguido eliminar en gran medida las divergencias existentes entre países europeos en cuanto a estructura, contenidos, aspectos formales y orientación de los estudios de doctorado. A su vez, los participantes han pedido el establecimiento de estudios de doctorado estructurados, incluyendo directrices para la garantía de la calidad y para que la empleabilidad fuese también un criterio en el diseño de los estudios de doctorado. También se hizo hincapié en la necesidad de establecer programas conjuntos europeos en el nivel de doctorado, apoyar la movilidad de

estudiantes y crear la etiqueta Doctorado Europeo.

En este contexto, es preciso mencionar el EURODOC, una asociación de estudiantes de doctorado y jóvenes investigadores de varios países europeos. El EURODOC se ha fundado en España en el año 2002 y pretende ofrecer a los estudiantes de doctorado un foro de debate así como representar sus intereses a nivel institucional, nacional y europeo. Parece recomendable pues, invitar al EURODOC a participar en las conversaciones que se entablen en el futuro sobre la forma en que deben progresar los estudios de posgrado y en particular, los estudios de doctorado en el EEES.

Cada vez está más claro para todos los sectores, que la tradición europea todavía vigente en muchas disciplinas (como el dejar a los doctorandos a su suerte ofreciéndoles sólo un sistema de tutorías y supervisión más o menos intensivo) no encaja ya por muchas razones, con las verdaderas necesidades de la sociedad moderna. Los programas de doctorado dondequiera que existan, y sobre todo aquellos de titulación conjunta, pueden llegar a ser una de las características más atractivas del EEES. Sin embargo, mientras eso llega, los estudiantes siguen teniendo que afrontar una desorientadora variedad de estructuras nacionales e institucionales que pueden calificarse de todo menos de fácilmente comprensible y comparable. Mientras que las instituciones de educación superior de algunos países han empezado a establecer estudios de doctorado, incluyendo las instituciones con titulaciones de grado, otras todavía siguen contemplando que el modelo tradicional de tutorías personales es suficiente.

Las principales conclusiones del mencionado estudio giran en torno a que las titulaciones y planes de estudio conjuntos están intrínsecamente relacionados con todos los objetivos del Proceso de Bolonia y pueden llegar a ser elementos de máxima importancia para un EEES. Sin embargo, a pesar del llamamiento del Comunicado de Praga, las titulaciones y planes de estudio conjuntos no han recibido todavía la atención que merecen, como queda confirmado por el hecho de ministerios y comisiones de rectores sólo conceden una importancia mediana o baja a esta cuestión. Aunque las instituciones de educación superior y los estudiantes sí son más favorables a las titulaciones y planes de estudio conjuntos, éstos todavía no han sido reconocidos como una herramienta esencial del desarrollo institucional y de la planificación estratégica. Su creación y coordinación se deja todavía completamente a la iniciativa particular de los profesores. Más de la mitad de las legislaciones nacionales no permiten la expedición de diplomas conjuntos, y más de las dos terceras partes de los ministerios afirman ofrecer

algún tipo de incentivo económico para el desarrollo de titulaciones y planes de estudio conjuntos pero se desconoce la cuantía de dicho apoyo.

Los desafíos futuros apuntan a que los ministerios y las instituciones de educación superior del EEES pueden llegar a perder una excelente oportunidad para situarse en una posición ventajosa internacionalmente sino contribuyen decidida y sistemáticamente (y con dinero) al desarrollo de las titulaciones y planes de estudio conjuntos, sobre todo dada la existencia del nuevo programa ERASMUS Mundus. Esto conlleva necesariamente la modificación de muchas legislaciones nacionales en materia de educación superior. Asimismo, se exige la elaboración de directrices y definiciones consensuadas para las titulaciones y planes de estudio conjuntos, tanto a nivel nacional como europeo.

INFORME TRENDS IV

Trends IV es el único estudio completo elaborado en Europa que analiza la respuesta de las universidades a los retos que plantea la puesta en marcha de las reformas de Bolonia. El estudio pone de manifiesto que existe un interés general en estas reformas, describe qué se ha conseguido hasta ahora e identifica las cuestiones pendientes de resolución.

Al mismo tiempo, este informe ha sido preparado por la EUA para la reunión de Bergen (2005). Por ello, se han abordado los temas estudiados por los gobiernos y en concreto, las tres prioridades contempladas en el Comunicado de Berlín (2003) a saber: las estructuras de las titulaciones, la calidad y el reconocimiento. Además, también se ha estudiado la relación entre la educación superior y la investigación, sobre todo en lo que se refiere a los programas de doctorado, cuestión es de máxima importancia para las universidades.

Los aspectos centrales de este informe llevado a cabo por Reichert y Tauch (2005), se desarrollan en torno a las siguientes cuestiones:

⇒ Puesta en práctica de las reformas de Bolonia por parte de las universidades.

Se han recopilado numerosas investigaciones de campo, a través de sesenta y dos visitas a universidades (en el sentido amplio del término) como base de la recogida de información. Si bien los resultados de la investigación son de

naturaleza cualitativa por lo que carecen de validez estadística absoluta, el informe sí constituye la descripción más exhaustiva y actualizada del grado de ejecución de las reformas de Bolonia en las universidades europeas.

⇒ Aceptación de las reformas.

La actitud actual de las universidades frente a las reformas contrasta sustancialmente con la que tenían hace tan sólo dos años (véase el informe Trends III). Hoy en día y por lo general, las universidades tienen plenamente asumida la necesidad de llevar a cabo dichas reformas.

⇒ Afrontando las reformas.

La crítica que las universidades hacen a las reformas no se centra su objetivo, pues existe un amplio consenso sobre la necesidad del cambio, sino más bien en el grado de apoyo que estas reformas reciben o dejan de recibir.

Con frecuencia, la implantación de las reformas se ve entorpecida por la inexistencia de la necesaria autonomía institucional a la hora de tomar decisiones fundamentales o por la falta de los recursos económicos suplementarios que permitan a las universidades hacer frente a una reestructuración tan importante o las nuevas obligaciones que derivan de estas reformas. Asimismo, es de máxima importancia que en las propias universidades exista un liderazgo en este proceso de reformas, ya que los cambios resultan menos conflictivos en aquellas instituciones cuya dirección es decididamente partidaria del proceso y fomenta el debate interno al respecto.

⇒ Implantación de los tres ciclos.

Se ha avanzado considerablemente en toda Europa en la creación de la estructura de tres ciclos, aunque incluso años después de la firma de la Declaración de Bolonia (1999) siguen existiendo todavía en unos pocos países algunos obstáculos legislativos a esta reforma estructural. Sin embargo, son muchas las instituciones que ya han llegado al núcleo del proceso de transición. El cambio estructural debe ir acompañado de modificaciones en los planes de estudios y esto en muchos casos, no se ha conseguido. Existe una cierta confusión en lo que se refiere a los objetivos de la titulación de primer ciclo (título de grado), pues muchos equivocadamente lo consideran como una versión comprimida de

las antiguas carreras de ciclo largo. Además, en muchos casos las instituciones y el profesorado no han dispuesto de tiempo suficiente para afrontar las reformas con una perspectiva global, ni siquiera para beneficiarse de las ventajas que ofrece la reestructuración de los planes de estudio.

⇒ Impacto de las reformas estructurales.

Bolonia sigue percibiéndose demasiado a menudo como un mero proceso de armonización o convergencia de las estructuras de titulaciones. Si bien los cambios relativos a la duración de los estudios resultan fáciles de explicar, su importancia y el impacto que tienen son más difíciles de evaluar y exigen un análisis más profundo.

Especialmente este tema se visualiza en cuestiones como la aceptación por parte de la sociedad de las nuevas titulaciones de primer ciclo, la capacidad de las nuevas titulaciones de satisfacer las necesidades del mercado laboral o las implicaciones pedagógicas de un nuevo modelo de enseñanza centrado en el estudiante.

⇒ Empleabilidad de los titulados de primer ciclo o de grado.

En la mayoría de las universidades visitadas se ha percibido una cierta preocupación en cuanto a empleabilidad de los titulados de primer ciclo. El estudio ha revelado que es necesario que haya un debate público más amplio sobre las reformas, y que las propias autoridades públicas van retrasadas en la adaptación de sus propias estructuras profesionales para dar cabida a las nuevas titulaciones de primer ciclo. Las organizaciones y colegios profesionales, especialmente los que son objeto de una reglamentación oficial, también desempeñan un importante papel.

⇒ Mejora de la calidad.

El informe muestra que las universidades son cada vez más conscientes de la importancia que tiene la mejora de la calidad de sus diversas actividades.

Nadie pone en duda la necesidad de que exista una buena colaboración entre instituciones y agencias de calidad. Sin embargo, se han identificado una serie de factores, incluyendo la participación estudiantil, que inciden directamente en la mejora de la calidad. En concreto, es indudable que el éxito en la mejora de la

calidad guarda una relación directa con el grado de autonomía universitaria. Las instituciones con mayor número de procesos internos de evaluación de la calidad son también aquellas que tienen un mayor grado de autonomía funcional.

⇒ Reconocimiento de títulos.

La mejora de la calidad se considera como un elemento clave para el reconocimiento automático de los títulos expedidos en Europa. Las visitas a las diversas instituciones han mostrado que se está progresando considerablemente en este terreno, pero es preciso trabajar más y asegurarse de que se están aplicando sistemáticamente las herramientas de transparencia previstas en Bolonia, en concreto, el ECTS y el Suplemento Europeo al Título. Ambos instrumentos se siguen considerando como una herramienta de conversión los sistemas nacionales de créditos a un lenguaje europeo común y no tanto como una característica central de los planes de estudios.

⇒ Relación entre educación superior e investigación.

En lo que se refiere a las funciones docente e investigadora de las instituciones, se ha observado que las instituciones y en particular los profesores, sienten que son objeto de exigencias contradictorias. Muchos profesores afirman que ya no disponen de tanto tiempo para la investigación pues deben dedicarse en la reestructuración de los planes de estudio y a la exigente tarea de diseñar nuevos programas de asignaturas, amén del trabajo adicional que demandan los servicios de asesoramiento y apoyo al estudiante en el nuevo sistema basado en el aprendizaje. Este tema es muy preocupante pues en toda Europa se tiene muy claro que las carreras profesionales trabajando como investigador deben resultar más atractivas, por lo que es muy importante compatibilizar la educación superior con la investigación. Sin embargo, no parece que estas preocupaciones hayan tenido respuestas concretas ni que se hayan adoptado medidas prácticas al efecto por parte de las universidades.

Específicamente al considerarse las titulaciones de posgrado referidas al máster, el consenso sobre la duración, las funciones y los perfiles se ha alcanzado en sucesivas conferencias y seminarios entre Bolonia y Berlín, especialmente en Helsinki en 2003. Sin embargo, sigue habiendo importantes diferencias en las estructuras de estos

estudios. La cuestión de la duración sigue siendo polémica en algunos países. El tipo más frecuente de programa de posgrado es el máster que sigue a una titulación de grado y tiene una carga lectiva de entre 60 y 120 créditos ECTS; pero siguen encontrándose excepciones a la tendencia general.

No existe consenso a nivel europeo en relación a la cuestión de si en las titulaciones de posgrado se debería por norma diferenciar entre másters profesionales y másters orientados a la investigación. A su vez, han aparecido propuestas en algunos países que ofrecen titulaciones de máster “con tesis” y “sin tesis”.

En aquellos países en los que las reformas se encuentran todavía en su etapa inicial, se están diseñando los estudios de grado sin tener en cuenta qué contenidos habrá que enseñar y qué objetivos alcanzar en los estudios de posgrado. Algunas instituciones de educación superior son muy conscientes de que esta forma de hacer las cosas no es nada satisfactoria y tendrá consecuencias negativas, pero se sienten incapaces de diseñar programas de posgrado sin que el ministerio les facilite marcos y directrices para este nivel.

En los países en los que los programas de posgrado o de segundo ciclo son de reciente implantación o que se están introduciendo todavía, existe la tendencia de crear demasiados másters porque todos los profesores quieren tener el suyo. A veces no se percibe que exista ninguna estrategia institucional y no es probable que vaya a haber financiación o acreditación (cuando sea pertinente) para todos estos programas. Muchas veces el diseño de estos másters está encorsetado en el modelo de los programas de grado, es decir los estudios de grado y máster son vistos como una misma entidad compuesta de dos fases consecutivas y cuyos destinatarios son los mismos estudiantes. Esto queda confirmado por el hecho de que las titulaciones de posgrado “independientes” (esto es, que no siguen a una titulación de grado), que se han sido concebidas para atraer a estudiantes extranjeros y que posiblemente se impartan en lengua inglesa. La mayoría de las instituciones de educación superior siguen destinando su oferta principalmente a sus propios titulados de grado. Algunas instituciones piensan que movilidad vertical (es decir, la que se produce entre el nivel de grado y el de posgrado o máster, o entre éste y el de doctorado) constituye una amenaza, ya que supone un desperdicio de talentos y no una forma de conseguirlos.

Muchas instituciones elogian abiertamente la nueva libertad que tienen para diseñar sus programas de posgrado interdisciplinares, así como programas en nuevas

áreas científicas y de conocimiento. En unos cuantos países (España, Grecia, Portugal y Suiza), los estudiantes no se han mostrado convencidos de que los posgrados fueran a seguir recibiendo financiación pública y temían que fueran a cobrarse tasas académicas que no pudieran pagar. Tengan o no tengan fundamentos estos temores, lo cierto es que los gobiernos de estos países no han logrado tranquilizar a los estudiantes.

Algunos retos que se mencionan en este informe hacen referencia a los siguientes aspectos:

- La implantación de las estructuras de dos ciclos y la revisión de los planes de estudios están en plena fase de implantación en la mayoría de las instituciones, pero la reorientación y racionalización de los planes de estudios con objeto de aligerar y centrar los contenidos todavía no se ha completado.
- En muchos países se corre el riesgo de que conceptos y herramientas como enseñanza centrada en el estudiante, resultados del aprendizaje y modularización de los planes de estudio, así como la relación entre el ECTS y el Suplemento al Diploma, se implanten de una forma no sistemática con objeto de cumplir los requisitos legales vigentes, pero sin haberse comprendido cabalmente cuáles son sus funciones pedagógicas.
- Sería de gran utilidad para las instituciones de educación superior que desarrollaran un plan estratégico para implantar los nuevos planes de estudios en los programas orientados hacia el estudiante, planes que satisfagan sus diversas necesidades en programas con diferentes perfiles. Los estudios de grado y posgrado deberían concebirse como partes de un todo.
- Los posgrados tienen un potencial desaprovechado por las instituciones para ocupar un lugar estratégico en la educación superior. Al desarrollar sus nuevos planes de estudios, los equipos de dirección de instituciones y los decanos deberían hacer más hincapié en los estudios de posgrado que ofrecen y, más concretamente, en potenciar sus aspectos internacionales e interdisciplinares, impartiendo las clases en idiomas mayoritarios.
- La relativamente amplia gama de perfiles de posgrado (largos e integrados, cortos, profesionales, orientados a la investigación) es precisamente la

prueba de que resulta imprescindible implantar los marcos de cualificaciones y el Suplemento al Título.

- En cuanto a las características comunes de las actuales reformas de las normativas sobre estudios de doctorado parecen centrarse en que haya un mayor grado de orientación, asesoramiento, integración y formación en destrezas relevantes profesionalmente, así como conseguir transparencia en las estructuras institucionales con objeto de que se produzca un mayor intercambio y una mayor masa crítica.

INFORME SURVEY ON MASTER DEGREES AND JOINT DEGREES IN EUROPE

Más allá de estos aspectos propuestos en los Trends, el informe presentado por la EUA y realizado por Tauch y Rauhvargers (2002) sobre másters y titulaciones conjuntas, aporta algunas ideas interesantes para los nuevos diseños curriculares.

Para la elaboración de este informe se ha aplicado un cuestionario que ha sido especialmente diseñado para analizar el desarrollo de los másters y las titulaciones conjuntas a partir del EEES. Dicho instrumento ha sido enviado a representantes del proceso de Bolonia, rectores de varias instituciones y miembros de las oficinas de cada país de European National Information Centres/National Academic Recognition Information Centres (ENIC/ NARIC). Finalmente, se han recibido las respuestas de treinta y un sistemas de educación superior y los datos procesados han sido presentados en dos partes.

La primera parte, llevada a cabo por Tauch (2002), especifica los aspectos centrales referidos a la estructura y desarrollo de los másters. Algunas conclusiones significativas se presentan a continuación :

- Hay una tendencia dominante a diseñar posgrados de 300 créditos, aunque se diferencian en su estructura y duración. No obstante, en todos los países existen en paralelo programas cortos (60-120 créditos) y largos (170-300 créditos) que mantienen la misma valoración académica. En consecuencia, en muchos países se están haciendo pequeños cambios en la nomenclatura de ambas alternativas.
- En algunos países existen casos de titulaciones conducentes al primer grado

de duración extremadamente larga, cinco o seis años. Esto está claramente fuera de las líneas internacionales y debilita la competitividad europea e internacional de los países. Por lo tanto, es una necesidad urgente replantear por su propio interés, tanto la estructura como las denominaciones de sus titulaciones.

- La diferencia entre una orientación académica o profesional en este nivel de titulación parece irrelevante para algunos países, mientras que para otros es una distinción muy necesaria que debe presentarse muy claramente. Es decir, la situación es bastante heterogénea; o la diferenciación juega un rol poco importante o constituye el corazón mismo de la reforma.
- En la mayoría de los casos, los requisitos generales para acceder a un posgrado es la finalización del grado; no obstante, un creciente número de países están diseñando puentes entre las instituciones de educación superior y las universidades mismas, que incluyen requerimientos específicos según el departamento que ofrece la titulación.
- Pocas instituciones de educación superior sienten la necesidad de solicitar la acreditación, ya sea desde agencias extranjeras, nacionales o regionales.

En cuanto a la segunda parte que ha sido realizada por Rauhvargers (2002), se analizan las titulaciones conjuntas cuyos objetivos tienen una intrínseca relación con el proceso de Bolonia ya que permiten a las instituciones académicas de distintos países tener una colaboración más estrecha. Los aspectos más importantes de esta parte del documento son los siguientes:

- Las titulaciones conjuntas normalmente se conceden después cuando un programa de estudios responde a las siguientes características:
 - Los programas son desarrollados y/o aprobados conjuntamente por varias instituciones.
 - Los estudiantes de cada institución participante estudiarán partes del programa de otras instituciones.
 - Las estancias de los estudiantes en las instituciones participantes tendrán una longitud comparable.
 - Los períodos de estudio y los exámenes aprobados en las instituciones

asociadas son reconocidos plenamente y automáticamente.

- Los profesores de cada institución participante también enseñarán en otras instituciones, elaborarán planes de estudios conjuntamente y crearán comisiones conjuntas para los procesos de admisión y evaluación.
- Después de completar el programa completo, el estudiante obtendrá las titulaciones nacionales de cada institución participante o una titulación (de hecho, con frecuencia un “certificado” no oficial o “diploma”) concedida conjuntamente por éstas.
- Las titulaciones conjuntas son más comunes entre programas de máster y doctorado, siendo un punto muy importante de la actual agenda política. Muy pocos países tienen un marco legal específico para titulaciones conjuntas y esto requiere superar las dificultades que supone tener diversas estructuras educativas y su consabido reconocimiento.
- El efecto de un programa es mejor que la suma de sus partes. Es necesario que cada institución educativa cubra la parte del programa para la cual está más avanzada competente y técnicamente. Las titulaciones conjuntas son más frecuentes en las áreas de Economía/Business, Derecho, Management, Estudios Europeos y Ciencias Políticas.
- Para la definición de este tipo de titulaciones es recomendable tener en cuenta: el número mínimo de instituciones participantes; la naturaleza del currículo conjunto; los requerimientos para la movilidad tanto de estudiantes, como de profesores y administrativos; y, los procedimientos para la obtención de las distintas certificaciones. Otras sugerencias importantes que se detallan son:
 - En cuanto a las certificaciones, idealmente se deberían detallar todas las instituciones participantes, incluyendo la legislación nacional e internacional y las adaptaciones necesarias para el reconocimiento de tales diplomas.
 - Los gobiernos nacionales deberían encauzar y animar para examinar y corregir la legislación vigente en cada país, con visión de que el desarrollo y la obtención del certificado de un determinado programa con instituciones educativas extranjeras sea legalmente posible. También es importante que se

superen los obstáculos indirectos con regulación concerniente a certificados, mecanismos de admisión de alumnos, lenguaje de instrucción, etc.

- Tanto el sistema de créditos (ECTS) como el Suplemento Europeo al Título (SET) aportan transparencia al proceso.
- Es necesario que se desarrollen mecanismos comunes para el aseguramiento de la calidad de estos programas conjuntos.
- La empleabilidad de los graduados es uno de los más importantes objetivos del proceso de Bolonia y las titulaciones conjuntas deben posibilitar tanto la viabilidad para explorar distintas formas de entrenamiento en algunas profesiones reguladas, como la incorporación de las directrices europeas en reconocimiento profesional. Adicionalmente, las titulaciones conjuntas impulsarán la creación de un mercado laboral europeo más amplio y la promoción del entendimiento de otras culturas.
- Deberían buscarse fondos adicionales en el marco de la cooperación europea para favorecer el desarrollo de estas titulaciones conjuntas y la correspondiente movilidad de estudiantes, profesores y administrativos.

INFORME CRITERIOS Y DIRECTRICES PARA LA GARANTÍA DE CALIDAD EN EL EEES

Cabe aclarar que la autonomía en el diseño de la titulación se combina con un pertinente sistema de evaluación y acreditación que permitirá no sólo supervisar la ejecución efectiva de las enseñanzas a las administraciones responsables, sino también informar a la sociedad sobre la calidad de las mismas. Los criterios para llevar a cabo la evaluación y acreditación han sido elaborados por la ENQA y aprobados en la reunión de ministros de Bergen (2005), en cooperación con la EUA, ESIB y EURASHE.

El mencionado informe se denomina “Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el EEES” (2005) y consta de cuatro capítulos:

1. Contexto, objetivos y principios.
2. Criterios y directrices para la garantía de calidad.
3. Sistema de revisión por pares para las agencias de garantía de calidad.
4. Perspectivas y retos futuros.

Los resultados y recomendaciones principales que se anuncian en el proyecto se describen a continuación:

- Deberán existir criterios europeos para la garantía de calidad interna y externa y para las agencias externas de garantía de calidad.
- Las agencias europeas de garantía de calidad deberán someterse a una revisión cíclica en el plazo de cinco años.
- La subsidiariedad tendrá un papel fundamental, llevándose a cabo revisiones a nivel nacional en la medida de lo posible.
- Se creará un Registro Europeo de agencias de garantía de calidad.
- Un Comité del Registro Europeo actuará como responsable de la inclusión de las agencias en el registro.
- Se establecerá un Foro Consultivo Europeo para la Garantía de Calidad en la Educación Superior.

Se prevé que cuando se pongan en práctica las recomendaciones, ocurrirán las siguientes cuestiones:

- Mejorará la coherencia de la garantía de calidad en todo el EEES mediante la utilización de criterios y directrices acordadas conjuntamente.
- Las instituciones de educación superior y las agencias de garantía de calidad en toda el EEES podrán utilizar elementos comunes de referencia para la garantía de calidad.
- El Registro facilitará la identificación de agencias profesionales y con credibilidad.
- Se fortalecerán los procedimientos para el reconocimiento de las titulaciones.
- Aumentará la credibilidad del trabajo de las agencias de garantía de calidad.
- Se ampliará el intercambio de puntos de vista y experiencias entre agencias y otros participantes clave (entre los que se incluyen las instituciones de educación superior, los estudiantes y los representantes de los agentes económicos y sociales) mediante el trabajo del Foro Consultivo Europeo para la Garantía de Calidad en la Educación Superior.
- Aumentará la confianza mutua entre instituciones y agencias.
- Se posibilitará el camino hacia el reconocimiento mutuo.

En relación a los criterios europeos para la garantía de calidad, se propone una lista resumida para facilitar su consulta, omitiendo las directrices que acompañan cada uno de ellos. Los criterios están organizados en tres partes que cubren la garantía interna de calidad en las instituciones de educación superior, la garantía externa de calidad en la educación superior y la garantía de calidad de las agencias de garantía externa de calidad.

⇒ Parte 1: Criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad en las instituciones de educación superior.

1.1. Política y procedimientos para la garantía de calidad: Las instituciones deben tener una política y unos procedimientos asociados para la garantía de calidad y criterios para sus programas y títulos. Asimismo, deben comprometerse de manera explícita en el desarrollo de una cultura que reconozca la importancia de la calidad y de la garantía de calidad en su trabajo. Para lograr todo esto, las instituciones deben desarrollar e implantar una estrategia para la mejora continua de la calidad. La estrategia, la política y los procedimientos deben tener un rango formal y estar públicamente disponibles. Deben contemplar también el papel de los estudiantes y de otros agentes implicados.

1.2. Aprobación, control y revisión periódica de los programas y títulos: Las instituciones deberían disponer de mecanismos formales para la aprobación, revisión periódica y control de sus programas y títulos.

1.3. Evaluación de los estudiantes: Los estudiantes deben ser evaluados utilizando criterios, normas y procedimientos que estén publicados y que sean aplicados de manera coherente.

1.4. Garantía de calidad del profesorado: Las instituciones deben disponer de medios que garanticen que el personal docente está capacitado y es competente para su trabajo. Esos medios deben darse a conocer a quienes lleven a cabo evaluaciones externas y serán recogidos en los informes.

1.5. Recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes: Las instituciones deben garantizar que los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje de los estudiantes son adecuados y apropiados para cada uno de los programas ofrecidos.

1.6. Sistemas de información: Las instituciones deben garantizar que recopilan, analizan y utilizan información pertinente para la gestión eficaz de sus programas de estudio y otras actividades.

1.7. Información pública: las Instituciones deben publicar con regularidad información actualizada, imparcial y objetiva, tanto cuantitativa como cualitativa, sobre los programas y títulos que ofrecen.

⇒ Parte 2: Criterios y directrices europeas para la garantía externa de calidad de la educación superior.

2.1. Utilización de procedimientos de garantía interna de calidad: Los procedimientos de garantía externa de calidad deben tener en cuenta la eficacia de los procesos de garantía interna de calidad descritos en la parte 1 de los Criterios y Directrices Europeas.

2.2. Desarrollo de procesos de garantía externa de calidad: Las finalidades y objetivos de los procesos de garantía de calidad deben ser determinados por parte de todos sus responsables (incluidas las instituciones de educación superior) antes del desarrollo de los propios procesos, y deben publicarse con una descripción de los procedimientos que van a utilizarse.

2.3. Criterios para las decisiones: Las decisiones formales adoptadas como resultado de una actividad de garantía externa de calidad deben basarse en criterios explícitos publicados con anterioridad que han de ser aplicados coherentemente.

2.4. Los procesos se adecuan a su propósito: Todos los procesos de garantía externa de calidad deben diseñarse específicamente con el fin de asegurar su idoneidad de cara a lograr las finalidades y objetivos fijados.

2.5. Informes: Los informes deben ser publicados y han de ser redactados en un estilo que sea claro y fácilmente asequible para sus destinatarios. Las decisiones, opiniones o recomendaciones contenidas en los informes deben ser fácilmente localizables para el lector.

2.6. Procedimientos de seguimiento: Los procesos de garantía de calidad que contengan recomendaciones para la acción o que requieran un plan de actuación subsiguiente, deben incluir un procedimiento de seguimiento predeterminado que sea aplicado de manera coherente.

2.7. Revisiones periódicas: La garantía externa de calidad de instituciones y/o programas debe llevarse a cabo de una manera periódica. La duración del ciclo y los procedimientos de revisión que van a utilizarse deben estar claramente definidos y ser publicados con antelación.

2.8. Análisis de todo el sistema: Periódicamente, las agencias de garantía de calidad deben editar informes-resumen que describan y analicen los resultados de sus revisiones, evaluaciones, valoraciones, etc.

⇒ Parte 3: Criterios y directrices europeas para las agencias de garantía externa de calidad.

3.1. Utilización de procedimientos de garantía externa de calidad para la educación superior: Las agencias de garantía externa de calidad deben tener en cuenta la existencia y efectividad de los procesos de garantía externa de calidad descritos en la Parte 2 de los Criterios y Directrices Europeas.

3.2. Rango oficial: Las agencias deben ser reconocidas formalmente por las autoridades públicas competentes en el EEES como agencias con responsabilidades en la garantía externa de calidad y deben tener una base legal establecida y cumplir con los requisitos de las jurisdicciones legislativas en las que operen.

3.3. Actividades: Las agencias deben llevar a cabo actividades de garantía externa de calidad (a nivel institucional o de programas) de una manera regular.

3.4. Recursos: Las agencias deben disponer de recursos adecuados y proporcionales, tanto humanos como financieros, que les permitan organizarse y ejecutar sus procesos de garantía externa de calidad de una manera eficaz y eficiente, y disponer de todo lo necesario para el desarrollo de sus procesos y procedimientos.

3.5. Declaración de la misión: Las agencias deben tener unas metas y unos objetivos claros y explícitos para su trabajo, incluidos en una declaración de misión que esté públicamente disponible.

3.6. Independencia: Las agencias deben ser independientes de modo que tengan una responsabilidad autónoma por su funcionamiento y que terceras partes, tales como las instituciones de educación superior, ministerios u otros agentes implicados, no puedan influir en las conclusiones y recomendaciones que hagan

en sus informes

3.7. Criterios y procesos de garantía externa de calidad utilizados por las agencias: Los procesos, criterios y procedimientos utilizados por las agencias deben definirse previamente y estar disponibles públicamente. Se espera que estos procesos incluyan normalmente:

- Una autoevaluación o procedimiento equivalente por parte del sujeto del proceso de garantía de calidad;
- Una evaluación externa realizada por un grupo de expertos que incluya, cuando sea apropiado, uno o más estudiantes y visitas in situ según criterio de la agencia.
- Publicación de un informe que incluya las decisiones, recomendaciones u otros resultados formales;
- Un procedimiento de seguimiento para revisar las acciones llevadas a cabo por el sujeto del proceso de garantía de calidad a la luz de las recomendaciones contenidas en el informe.

3.8 Procedimientos de Responsabilidad: Las agencias deben disponer de procedimientos para rendir cuentas.

5.6.2. Contexto latinoamericano.

Para contextualizar las tendencias curriculares de posgrado en América Latina, se han seleccionado las ideas de los expertos más reconocidos de la región así como los principales conceptos expuestos en eventos académicos realizados recientemente. Es decir, se han contemplado principalmente los trabajos presentados en el “Curso sobre Evaluación y Acreditación de la Calidad de los Programas de Posgrado” (2005) organizado por el Centro Mediterráneo de la Universidad de Granada (España) y auspiciado por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP), y las presentaciones del “Seminario Iberoamericano de Posgrado” (2006) cuya convocatoria estuvo a cargo de la Universidad de Antioquia (Colombia) y la AUIP. También se ha prestado especial interés a los comentarios monográficos sobre la “Reunión Regional sobre el Diagnóstico y la Perspectiva de los Estudios de Posgrado en América Latina” celebrada en Santiago de Chile en agosto de 2005 y a los informes recientes de la UNESCO y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el

Caribe (IESALC).

Cabe mencionar que tanto la creación del Espacio UEALC como el incipiente desarrollo del Proyecto Tuning en Latinoamérica, han delineado un nuevo escenario que influye directamente en las reformas esperadas en cada sistema de educación superior, razón por la cual ambos aspectos serán tratados en secciones especiales dentro de esta investigación.

En América Latina se entiende por “posgrado” cualquier actividad de formación que se imparta o a la que se acceda, después de la obtención de un título universitario. Para Cruz Cardona (2005) al posgrado se le concibe como la formación de nivel avanzado cuyo propósito central es la preparación para la docencia, la investigación, la aplicación tecnológica o el ejercicio especializado de una profesión. El concepto incluye tres niveles de formación convencionales:

- Cursos de especialización cuya finalidad es brindar conocimientos y entrenamiento profesional en un campo del saber afín al del pregrado, actualizando y profundizando el conocimiento y refinando habilidades y destrezas.
- Cursos llamados indistintamente maestrías, máster o magíster cuyo propósito es brindar conocimientos avanzados en un campo del saber académico o profesional, usualmente de carácter interdisciplinario, en las ciencias, las artes, las letras o la tecnología. Entrenamiento básico en investigación suele acompañar a este tipo de programas, particularmente en aquellos más conocidos como maestrías “académicas” en contraste con las maestrías llamadas “profesionales” o “profesionalizantes” cuyo énfasis, como su nombre lo indica, es el fortalecimiento y consolidación de las competencias profesionales en un campo del saber.
- Cursos de doctorado cuya finalidad es brindar preparación para la investigación original que genere contribuciones significativas al acervo de conocimientos en una disciplina, demostrando haber superado distintos niveles de complejidad en el saber que permitan avanzar, desplazar o aumentar las fronteras de un campo del conocimiento. Aunque al título de doctor se le ha considerado siempre, en el mundo académico, como la “licencia” requerida para ejercer la docencia universitaria, rara vez se

encuentra algo en el currículo que tenga que ver con la enseñanza en el nivel superior.

Según Morles (1991), el posgrado es la expresión contemporánea más elevada y de mayor prestigio en la formación sistemática y es la que mejor refleja la esencia de la universidad; por su rol en la formación especializada de alto nivel, son estudios fundamentales para el desarrollo científico, tecnológico y social en el ámbito mundial y regional, así como para la sociedad informática y post-industrial del futuro.

Las características por las cuales los posgrados se insertan en América Latina han determinado algunos modelos que vale la pena mencionar. De acuerdo a las investigaciones llevadas a cabo por Cruz Cardona (2005), en la mayoría de los países de América Latina, los posgrados surgieron espontáneamente a partir de la segunda mitad del siglo pasado por factores tales como la interacción de los sistemas nacionales con los de otros países con mayor desarrollo, visitas y estancias de profesores extranjeros, becas en el exterior, contacto más estrecho con la literatura científica internacional y mayor demanda de credenciales académicas y profesionales. Los posgrados han tenido manifestación desigual por la dificultad de adaptar un modelo diseñado para atender las necesidades de titulados universitarios no profesionales, como es el caso de los Estados Unidos de América, en donde los pregrados no suelen dar acceso directo al ejercicio de una profesión reconocida y reglamentada.

De una revisión de más de dos mil programas de posgrado no doctorales, incluidos en la oferta académica de casi un centenar de universidades latinoamericanas, al menos en lo que se expresa en documentos, este autor infiere que, en su gran mayoría, estos:

- Asumen un nivel de acceso a los programas relativamente alto, en términos de competencias profesionales.
- Ofrecen entrenamiento básico en investigación, intentando integrar el avance del conocimiento con la posibilidad de ofrecerle alguna solución a los problemas de orden social y económico del entorno.
- Brindan entrenamiento para el ejercicio especializado de una profesión.
- Fomentan el trabajo interdisciplinario para la resolución de problemas complejos.
- Ofrecen oportunidades de actualización y reciclaje permanentes.

- Tienden a asumir una secuencia en la oferta y en la programación (por ejemplo, un nivel de posgrado como prerrequisito de otro: una especialización como primer paso para aspirar a admisión a una maestría; una maestría para llegar al doctorado).
- Suelen exigir hasta un año de estudio para optar al título de especialista y dos años para la maestría.
- Utilizan diversas modalidades de ofrecimiento, dependiendo claro está de la disciplina dentro de la cual se ofrecen los programas: presenciales, semipresenciales y más recientemente, en México por ejemplo, a distancia o en formato virtual, utilizando tecnologías de información.
- Tienden a favorecer metodologías centradas en el profesor más que en el alumno.
- Suelen requerir una tesis como requisito para optar al título.

Los doctorados tienen un desarrollo incipiente y se caracterizan por:

- Ser un título de carácter académico, no de carácter profesional a diferencia de las maestrías que bien pueden conducir a un título académico o a uno de carácter profesional.
- Exige un tiempo de dedicación y una intensidad de trabajo particularmente distintos a los que exige una maestría.
- Habilita para la investigación independiente y suele, abrir las puertas para el ejercicio docente en la universidad.
- Puede exigir como pre-requisito una maestría o un título intermedio a manera de entrenamiento básico en investigación.
- La tesis o la disertación doctoral debe ser un trabajo original, significativo, sustancial e independiente.
- La investigación doctoral debe ser básicamente, un proceso de autoaprendizaje, guiado y orientado por un tutor.
- La tesis o la disertación doctoral debe ser juzgada por pares académicos independientes.
- El profesorado de un programa de doctorado debe estar en posesión del título de doctor.

Se puede afirmar que en América Latina las carreras de posgrado constituyen una serie de emprendimientos de diversa naturaleza, que han sido fruto de la desmedida expansión producida a partir de la década del noventa.

Para ejemplificar la expansión citada, Rama Vitale (2006) muestra que la tasa de incremento anual de la matrícula del posgrado ha alcanzado a escala regional una dimensión del 31% entre 1994 y el 2000. Para 1994 había 185.393 estudiantes (2,5%) y para el 2000, se ha llegado a 535.198 alumnos (4,5% del total). El peso más significativo ha sido en Brasil y México; lo siguen en importancia Argentina, Venezuela y Colombia. En el caso de Argentina por ejemplo, la tasa de incremento de la matrícula ha sido constante al crecer en un 17% interanual en el período 1989-1994 y en 18% en el período 1995-2000. Aún cuando el incremento de la matrícula interanual es significativo ya que tiene de base números absolutos pequeños, la cobertura esta restringida a las elites en toda la región.

Otro planteamiento que impacta directamente en el rediseño del currículo universitario y especialmente en los posgrados es la internacionalización de la educación superior.

Al respecto, Rama Vitale (2006) afirma que América Latina sufre un tercer “shock” que denomina la “tercera reforma de la educación superior”. Es decir, América Latina ha tenido su “primera reforma” sobre la educación superior hacia comienzos del siglo XX, como respuesta a las nuevas demandas de las capas medias urbanas, a los requerimientos que implicaba la conformación de los Estados modernos, a la industrialización por sustitución de importaciones y a la vigorosa urbanización, todo lo cual requirió la democratización y la expansión de las universidades y una nueva orientación hacia la formación de los profesionales. Este ha sido el detonante del primer “shock” marcado por la Reforma de Córdoba (Argentina) en 1918, que se ha ido expandiendo e instalando por toda la región y que, al promover la autonomía y el cogobierno universitario, ha contribuido decididamente a la expansión de la cobertura de las universidades públicas, superando los modelos de elite y democratizando el acceso a la educación superior a nuevos contingentes urbanos que gracias a la formación profesional accedieron a una significativa movilidad social. Tal modelo monopólico educativo universitario, público, laico, gratuito, co-gobernado y autonomista, ha tenido larga y destacada vigencia y se ha ido imponiendo progresivamente en cada uno de los países de la región hasta inicios de los setenta,

cuando la crisis de los modelos económicos golpearon a las puertas de las instituciones de educación superior y sentaron las bases de una nueva transformación.

Para entonces, un nuevo y radical movimiento estudiantil latinoamericano ha mostrado claramente que las universidades, tal como estaban estructuradas no respondían a los nuevos escenarios políticos y económicos ni a las nuevas demandas sociales. La “segunda reforma” se ha caracterizado por la instauración de un complejo modelo binario - público y privado; de alta y baja calidad; universitario y no universitario – como resultado del contexto mercantil y heterogéneo, y que ha promovido modelos de calidad, de precios, de financiamiento diferenciados. Ello ha facilitado la significativa expansión del sector privado, medido en términos de cobertura, matrícula e instituciones, sobre la base, en general, de un pequeño sector de calidad y otro mayor orientado a la absorción de la demanda insatisfecha y con menores exigencias de calidad. Tan notable expansión privada diferenciada ha estado además asociada en sus inicios a la ausencia de mecanismos de regulación de la calidad de la educación superior y se ha creado un desajuste estructural en el marco de un sistema totalmente heterogéneo, incontrolado y repetitivo. Este modelo ha encontrado límites políticos desde mediados de los noventa en los diferentes países de la región, al comprobarse que se estaban conformando sistemas cuya diversificación mostraba fuertes mecanismos de exclusión y que además no garantizaban los niveles de calidad deseados. Todos estos fenómenos han contribuido a sentar las bases del inicio de la “tercera reforma”, ubicada desde mediados de los años 90 y surgida del agotamiento de los preceptos de la reforma anterior y de las actuales condiciones de la globalización y las nuevas tecnologías.

El contexto sobre el cual se remonta esta última reforma, ha sido atravesado por enormes transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que han dado paso a los nuevos tiempos, la globalización, la mundialización y la internacionalización de la educación superior; todos los cuales contribuyen a abrir el espacio para cambios que abarca los espacios local y global, y que se mantiene en acción en la búsqueda de los cambios necesarios para lograr su articulación.

Autores como Lanz, Ferguson y Marcuzzi (2006) sostienen que las experiencias de la región referidas a este proceso de reforma no pueden abordarse en una sola dimensión y por ello clasifican estos cambios de la siguiente manera:

- Reformas estructurales: Apuntan a los aspectos institucional, jurídico y administrativo. Se pueden englobar en ellas: la creación de leyes de educación superior que buscan conformar un cuerpo legislativo unitario, que logre articular todo el sistema de educación superior considerando a lo interno subsistemas que obedecen a la tipología de las instituciones; la conformación de instituciones vinculadas que estén al servicio de la investigación, la extensión y la docencia; lo referido al tema de la autonomía universitaria, su concepción, manejo y adecuación; lo concerniente a los procesos de evaluación y acreditación; el régimen de títulos; el espacio e incentivo para los docentes investigadores; la búsqueda de intercambio e interacción con instituciones internacionales, afianzando los procesos de internacionalización de la educación y la conformación para el espacio de las redes globales; la inclusión; los sistemas de información y las tecnologías; el problema presupuestario, las alternativas de financiamiento y las políticas administrativas y la reestructuración de los espacios, facultades, departamentos y escuelas y cátedras, para permitir su articulación.
- Reformas de los modos de pensar: Apuntan a que la universidad se piense a sí misma, que con una visión crítica pueda dar salida a la crisis paradigmática en la cual se encuentra inmersa, gracias al agotamiento de los modelos hegemónicos sobre los cuales sienta sus bases. El reordenamiento de la organización de los saberes, que pueda dar cuenta de las nuevas formas de concebir el conocimiento propias de los nuevos tiempos; la ruptura de la lógica disciplinaria tradicional que permita la generación del espacio transdisciplinario y de cabida al surgimiento de nuevas disciplinas, la apuesta por educar bajo el precepto del conocimiento pertinente, para dilucidar las cegueras de la racionalidad técnica, universidades capaces de afrontar la complejidad de su entorno y que sepan dar respuestas a las transformaciones que en él ocurren, que logre incluirse en la sociedad del conocimiento, que tome en cuenta lo global y lo local, que respete y promueva la diversidad cultural.

Para Casanova (1996) si se quiere utilizar la educación de posgrado como un medio para generar modos de creatividad científica, tecnológica y cultural relevantes, es

necesario profundizar aquellos elementos pedagógicos e instruccionales del currículo y de la práctica de la enseñanza, relacionándolas más directamente con la investigación. Indica para ello como condición necesaria la reorientación de las prácticas y del trabajo docente ya que, tal como se enseña actualmente poco diferenciado de la enseñanza de pregrado, no contribuye a mejorar la calidad de aquellos aprendizajes que pueda favorecer una incentivación de procesos de innovación y avances del conocimiento.

Con el fin de caracterizar las tendencias actuales que influyen en el currículo de posgrado, cabe mencionar los resultados de una investigación que ha llevado a cabo Inicarte (2002) en donde se han analizado planes de estudios de distintas carreras y se consultaron a coordinadores y expertos de este nivel educativo. La indagación realizada permite explicitar las siguientes cualidades deseadas a la hora de diseñar estas titulaciones:

- Promover la independencia de pensamiento y la creatividad, a través de la investigación y la especialización de alto nivel, respetuosos de la diversidad cultural y de la condición adulta-profesional de los individuos en formación, basados en la cooperación y en la promoción de esfuerzos colectivos, promotores de la creación de escuelas de conocimiento que sean líderes mundiales en áreas específicas, en estrecha relación con el desarrollo social, integrados y colaboradores de los niveles de educación precedentes y con organizaciones significativas de su entorno.
- Responder a la singularidad de un proceso de formación de alto nivel. El currículo de posgrado debe corresponder específicamente a la diversidad de demandas, con distintas propuestas que hagan realidad una combinación de estrategias.
- Tener flexibilidad en el manejo de la logicidad, la temporalidad, las modalidades y el contexto de aprendizaje y de producción de conocimientos. Para ello, se requiere de la construcción de un sistema de gerencia creativa, una infraestructura pertinente y la definición de criterios de acción, evaluación y autorregulación.

En la misma óptica, Padrón (1997) afirma que las reflexiones sobre el currículo del posgrado lo develan como proceso de planificación que se caracteriza por ser

contextual, es decir no hay formulas válidas para toda realidad y cada contexto debe generar su propio proceso, es además intencional y esta es una condición que se genera en la pertinencia científica, filosófica y social, lo que implica que participa de los programas científicos sociales nacionales e internacionales y es un proceso sistémico, complejo e interdisciplinario.

Es decir, tanto las reformas que se le exigen al currículo como el consecuente proceso de internacionalización de la educación superior, han motivado el desarrollo de distintas estrategias por parte de las instituciones que influyen directamente en tanto en el diseño como en la puesta en marcha del currículo.

Para algunos autores como Fernández Lamarra (2004), la incidencia de programas transnacionales -particularmente de posgrado- que llegan a través de campus virtuales vía Internet y de otras modalidades de educación a distancia y presenciales, infringen muchas veces las normativas nacionales, sin asegurar niveles de calidad comparables con los de sus países de origen y siendo dictados muchas veces por instituciones no autorizadas.

No obstante, es importante explicitar algunos aspectos enunciados por la Global Alliance for Transnational Education (GATE) que define la educación transnacional como cualquier actividad de enseñanza o aprendizaje en la cual los estudiantes están en un país diferente (el país huésped) de aquel al cual pertenece la institución proveedora (el país proveedor). Esta situación requiere que las fronteras nacionales sean cruzadas por información educativa y por los profesores y/o los materiales educativos.

Según Fanelli (1999), para las universidades de los países proveedores la educación transnacional es una nueva oportunidad de diversificar las fuentes de financiamiento, y para los estudiantes de los países huéspedes, resulta especialmente atractiva para aquellos que quieren obtener un título de una universidad extranjera, pero que no tienen la posibilidad de estudiar en el exterior debido a problemas de trabajo, familiares o financieros.

En los documentos de la GATE (1998) se describen seis formas diferentes en que se lleva a cabo la educación superior de carácter transnacional:

- Educación a distancia (“distance education”).

El estudiante realiza sus estudios con dedicación parcial o total inscribiéndose directamente en la institución que provee la educación a

distancia. En algunos casos debe viajar al país proveedor del programa para asistir por ejemplo, a grupos de trabajo. Los exámenes son enviados para su corrección a la institución extranjera. Una tecnología privilegiada para este tipo de modalidad es Internet. En el mercado internacional de educación a distancia, ocupa un lugar de liderazgo la Universidad Abierta del Reino Unido (Open University).

- Educación a distancia apoyada localmente (“locally supported distance education”).

Es un modo de aprendizaje “mixto”. Una combinación de clases y estudio utilizando los materiales y el currículo de la institución proveedora. Los estudiantes tienen acceso normalmente a un centro de apoyo local, el cual puede pertenecer y estar administrado por la institución proveedora, o bien ser el resultado de diversos acuerdos empresariales conjuntos. Los estudiantes se inscriben, con dedicación parcial o total, en la institución proveedora y pueden elegir completar el programa en el centro local u optar por concluir sus estudios en la institución extranjera. Los centros de apoyo local pueden ser privados o estar afiliados a instituciones privadas o públicas locales.

- Programas gemelos (“twinning programs”).

Son similares a los anteriores, excepto porque los programas siguen el mismo currículo y esquema horario que en la institución extranjera. Los estudiantes del país huésped disponen de los mismos materiales de estudio, asisten a seminarios y son sometidos a iguales métodos de evaluación que aquellos que estudian en la institución extranjera. El cuerpo de profesores es usualmente de origen local, pero seleccionado por la institución extranjera según su criterio.

- Programas articulados (“articulation programs”).

En este caso, los estudiantes no se inscriben en la institución proveedora sino que realizan un programa que es reconocido como crédito para continuar estudios en la institución proveedora. Los alumnos deben haber avanzado hasta un cierto nivel en su programa antes de articular sus estudios con los

que se imparten en el centro extranjero. Por ejemplo, los primeros dos años de estudios superiores otorgan en la institución local un título que es reconocido para alcanzar, tras dos años más, un diploma de grado en una institución extranjera.

- Sedes locales de instituciones extranjeras (“branch campuses”).

Se trata de la apertura en el país huésped de una sede de la institución proveedora en la cual se ofrecen programas completos. Esto lo puede hacer asociándose a una institución local o mediante el establecimiento de una institución de propiedad extranjera.

- Acuerdos de franquicia (“franchising”).

En este caso, la institución proveedora le otorga a la institución del país huésped el permiso o la licencia para ofrecer el título de la institución proveedora, esto sujeto al cumplimiento de ciertas condiciones. La institución proveedora pueda estar muy poco comprometida en cómo se enseña realmente el programa.

Para Martos (2005), la internacionalización de la enseñanza de posgrado supone un reto inevitable al que sólo es posible responder mediante la cooperación horizontal entre universidades y países. Ante una oferta de formación de posgrado internacional que utiliza metodologías didácticas de carácter semipresencial o virtual, lo que conlleva un alto grado de ubicuidad de los centros formativos, se hace indispensable establecer controles de calidad y sistemas de acreditación de esta. Para responder a este incremento en la complejidad en la evaluación y el mejoramiento de la calidad se hacen necesarios sistemas de acreditación internacional que estén sostenidos por redes de universidades de distintos países.

Justamente, López Romero (2004) en su tesis “Panorámica y calidad de los estudios de posgrado en el mundo” puntualiza que el tipo de evaluación de estudios de posgrado preferido en la mayoría de los países de América Latina es la acreditación, se trata de un sistema de evaluación institucional que permite ejercer un control de calidad académica (excelencia) pero sin que constituya una violación de la autonomía universitaria. Este tipo de evaluación minimiza el rechazo a la evaluación institucional, ya que ofrece “compensaciones” a los que la solicitan. Al ser requerida por la propia

institución, es ideal para ejercer un control no impuesto directamente, aunque presionado por la dinámica competitiva.

Dentro de este contexto, Cruz Cardona (2005) plantea los cuatro retos más importantes que tiene el posgrado en América Latina. En primer lugar, reconoce que el posgrado es y será por mucho tiempo, un instrumento estratégico de desarrollo, como ya se ha demostrado en países como Brasil y México en donde decisiones de Estado han permitido apostar por el desarrollo de ciencia y tecnología (I+D) y en países como India, Corea y Singapur, en donde las mismas decisiones de Estado se han constituido en factores de crecimiento económico, de productividad, de innovación y de competitividad (I+D+I).

En segundo lugar, el posgrado sigue siendo una prioridad para la región en la medida en que el crecimiento económico, el bienestar y la cohesión social dependan de la capacidad que se tenga para generar, transferir y aplicar el conocimiento en forma responsable, pertinente e innovadora. La formación superior avanzada de especialistas en los distintos ámbitos del ejercicio profesional, laboral y productivo así como la formación de profesores universitarios, investigadores en los distintos campos del saber científico y tecnológico es una prioridad inaplazable por la que todos los países de la región debieran apostar. Para nadie es un secreto que hasta que no se compruebe lo contrario, la oferta académica de posgrado requiere una mejora substancial en su calidad pero requiere también, cambios estructurales en el currículo de formación que aseguren una articulación razonable entre la ciencia, la innovación y los entornos productivos. Esto implica desde luego, que los planes de desarrollo nacionales establezcan como prioridad, la formación de profesores universitarios e investigadores con nivel doctoral y la generación de masa crítica que permita a largo plazo, crear programas propios de formación de doctores e investigadores, particularmente en aquellas áreas de menor o incipiente desarrollo (por ejemplo: ciencias aplicadas y ciencias médicas). Requiere también que la formación posgraduada haga esfuerzos serios por asegurar que los usuarios de estos programas apropien las competencias básicas que forzosamente tendrán que exhibir para desempeñarse exitosamente en sus entornos laborales y productivos. Por supuesto que para que todo esto suceda, algunas transformaciones internas y externas se tendrían que dar no solo en las instituciones y programas sino en los entornos productivos, sociales y políticos:

- Conformación de grupos de investigadores, haciendo lo que saben hacer (investigar) y entrenando a los alumnos de doctorado para que aprendan también a investigar.
- Programas y proyectos de investigación vinculados estrechamente con los problemas más urgentes y más pertinentes del entorno, no sólo para desplazar las fronteras del conocimiento sino también para ofrecer soluciones prácticas a esos problemas.
- Énfasis menor en la especialización disciplinar y mucho mayor en la transdisciplinar. En este sentido por ejemplo, se debieran favorecer más los programas de posgrado de carácter “genérico” que apunta a las disciplinas y a la forma como éstas interactúan y se interrelacionan.
- Énfasis en el alumno más que en el profesor. Por ejemplo, los responsables de los programas de posgrado tendrían que prestarle más atención al trabajo de acompañamiento que suelen hacer los profesores con sus alumnos. Es cierto que muchos académicos pueden decir que a investigar se aprende investigando así como a nadar se aprende sumergido en el agua. Pero, hoy es posible ya no sólo establecer las competencias que debe exhibir un tutor sino definir con alguna precisión, las competencias que debe apropiarse un alumno de posgrado independientemente de su disciplina, para que finalmente se le pueda otorgar el título.
- Decisiones estratégicas de Estado para asegurar los recursos económicos que se requieren para la formación de alto nivel (mayor y significativa inversión en investigación y en infraestructura de información y documentación). Aquí es necesario señalar que el acceso a la literatura arbitrada e indexada internacional hoy es un privilegio de las instituciones que tienen como pagarlo. El llamado “open access movement” liderado por la Public Library of Science (PloS) aspira a que toda la literatura arbitrada se pueda poner a disposición de la comunidad científica internacional, libre de costo (puede consultarse <http://www.plosjournals.org>).
- Decisiones estratégicas institucionales para crear, fortalecer o consolidar un programa de posgrado acudiendo a la cooperación académica internacional. Desde luego son muchas las oportunidades que están abiertas hoy con

universidades de prestigio en la región y por supuesto también, en los países industrializados pero también es imperativo que para que todo esto se facilite, los responsables de los programas tendrán que hacer un esfuerzo significativo para ponerse a tono con los procesos de armonización y convergencia curricular que están impulsando.

En tercer lugar, los programas de posgrado y particularmente los de doctorado, debieran poner en marcha acciones dirigidas a identificar, proteger y coadyuvar en la explotación de los saberes estratégicos tácitos de las comunidades locales de tal manera que se asegure lo que Boisier (2001) llama simbiosis entre la dimensión global y local (“glocal”). Es decir, que así como las empresas piensan globalmente para actuar localmente, los programas de doctorado (locales) debieran pensar localmente para actuar globalmente. En este sentido, la formación superior avanzada estaría contribuyendo a mejorar la capacidad competitiva de los colectivos sociales, creando entornos mejor preparados para responder a las crecientes demandas de la globalización.

Por último, Cruz Cardona (2005) considera que los posgrados debieran contribuir a que sus usuarios desarrollen competencias básicas o ventajas sostenibles, duraderas, insustituibles o difícilmente imitables que en condiciones de escasez, demanda externa y apropiabilidad, pudieran contribuir efectivamente a la construcción de la sociedad del conocimiento. En tal sentido, el posgrado debiera asegurar competencias básicas que pudieran exhibirse como producto tangible, propio e inconfundible:

- Autonomía intelectual.
- Disciplina de trabajo académico e intelectual.
- Visión de conjunto.
- Actitud crítica, abierta y flexible ante un objeto de conocimiento.

INFORME EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE 2000-2005 (UNESCO/IESALC)

En este informe, el capítulo dedicado a la formación de posgrado ha sido escrito por Rama Vitale, Director del IESALC entre 2001 y junio del 2006. En dicho apartado no sólo ha expresado las actuales demandas de este nivel formativo, sino que también ha detallado las etapas por las que han ido atravesando las carreras de posgrado en la

región. A continuación se resumen las principales ideas vertidas en cuanto a currículo:

- La estructura de los posgrados ha sido la respuesta de las universidades a la explosión de las demandas de especializaciones que ha golpeado en las puertas de las tradicionales instituciones. La búsqueda de mecanismos para organizar, producir y transferir los nuevos saberes produjo un movimiento curricular hacia los posgrados.
- Un amplio conjunto de causas ha promovido este nuevo nivel educativo que a partir de fragmentar a un nivel superior los saberes en temas y subtemas, desmenuzándolos y disecándolos en un proceso de separación casi infinita para analizar, catalogar y transmitir separadamente sus distintos componentes.
- Ha sido la competencia en los mercados laborales, la presión por una mayor especialización al interior de las profesiones, la caída del nivel relativo de la calidad de la educación superior por la masificación del pregrado, la reproducción de la élites a través de la especialización profesional, los nuevos requerimientos de capacitación de los docentes ante la masificación de la educación, la obsolescencia de los saberes y las nuevas demandas sociales, los que han coadyuvado a ese incremento de los años de estudios y la expansión de estudios de posgrados. Además, el centro de la discusión sobre el desarrollo de los saberes especializados y transdisciplinarios está focalizado en los posgrados, ya que estos son los ámbitos privilegiados para la articulación de las especializaciones y los propios avances del saber.
- La diferenciación de las instituciones de educación superior como respuesta a las nuevas demandas también se ha producido en el interior de los posgrados, en este caso en un ciclo que conduce a títulos certificados dados por la especialización, la maestría y el doctorado, como a los ciclos de estudios no conducentes a titulaciones acreditadas como los diplomados o los postdoctorados.
- En muy poco tiempo en casi toda la región se ha generalizado una estructuración de los posgrados en forma similar, constituyéndose un soporte que pudiera permitir una mayor movilidad académica, si bien los requisitos de ingreso y las cargas horarias no son extremadamente diferentes para los

distintos títulos de posgrado, sí pueden serlo las duraciones mínimas y la expresión de las horas de trabajo, sea en aula o en otro tipo de actividades, donde hay diferencias sustanciales. En algunos países, las especialidades, sean médicas o no, se incluyen en el posgrado, no así en otros.

- En la región en general, los estudiantes de posgrado constituyen una población adulta joven con un alto rango de diversidad y con una mayor presencia masculina, siendo estas tendencias similares desde sus comienzos. A ello se agrega una mayor movilidad de los estudiantes de posgrado, la alta segmentación de ese ciclo de estudios y la utilización de nuevas modalidades pedagógicas y nuevas tecnologías de información para apropiarse de los saberes en escenarios globales y por ende multilingüísticos.
- Estas variables inciden significativamente en las características de individualización de los estudiantes de posgrado, su fuerte movilidad internacional y su potencial predisposición hacia la educación virtual. En la región sin embargo los estudios de posgrado están marcados por un fuerte credencialismo, dado el peso que estas certificaciones tienen en los niveles de remuneración y por ende en la movilidad social.
- La demanda de estudios de posgrados en la región también se está expresando en un crecimiento de la movilidad internacional docente y estudiantil. La internacionalización de los posgrados tiene además su incentivo en la propia lógica del proceso de especialización disciplinaria, que genera una individualización de los estudiantes de posgrado incentivando su movilidad internacional o su alta predisposición hacia la educación virtual por el hecho además de ser estudiantes de tiempo parcial, ya que la inmensa mayoría trabaja y las modalidades pedagógicas no presenciales ofrecen mayor flexibilidad. Como derivación de este proceso, la matrícula de los posgrados no está localizada en su totalidad a nivel local sino que crecientemente hay una presencia de estudiantes de posgrado en el extranjero.
- En el nuevo contexto de la sociedad del saber y de la internacionalización de la educación, la región está pasando de una educación dual (pública-privada) a nivel de pregrado, hacia un nuevo modelo universitario de carácter

tripartito basado en la coexistencia de tres sectores: uno público, otro sector privado local y un sector externo tanto público como privado. En este panorama, el posgrado se constituye como una nueva realidad y como el nivel integrador entre los ámbitos nacionales y extranjeros, públicos y privados o presenciales y virtuales.

El capítulo de este informe referido a la evaluación y acreditación de la calidad ha sido escrito por Fernández Lamarra (2006), quien describe los procesos que se han desarrollado en casi todos los países de la región y cómo se han constituido en herramientas útiles para superar progresivamente los problemas de diversidad organizacional y crecimiento inorgánico del número de instituciones.

Para enunciar los enfoques metodológicos comunes en los procedimientos de evaluación y/o acreditación de la calidad y las principales tendencias, el autor analiza la información y documentación desarrollada en los informes nacionales elaborados por especialistas de cada país de la región para IESALC-UNESCO en el año 2004.

En cuanto al primer punto cabe señalar que, en casi todos los países, el Estado tiene un rol protagónico en las funciones de autorización, supervisión, evaluación y acreditación de las instituciones y programas de la educación superior, ya sea de manera directa a través de sus propias agencias o bien a través de agencias que son autorizadas de manera oficial.

Puede apuntarse que tanto en Costa Rica, Brasil, Cuba y Venezuela, se han implementado vínculos directos entre los resultados de las evaluaciones y las oficinas de planificación ministerial. En México, Argentina, Colombia, Brasil y Chile, cuyas instituciones tienen una mayor tradición y desarrollo en prácticas de autorregulación, hay un desarrollo mayor de la llamada “cultura de la evaluación”, que está socialmente instalada. No obstante, los siguientes puntos detallan los rasgos comunes en los procedimientos de evaluación y/o acreditación de la calidad:

- Los momentos de la evaluación institucional: autoevaluación (realizada por la propia institución y en algunos casos se contratan especialistas externos para realizarla), evaluación externa (realizadas por parte de especialistas externos a las instituciones es decir pares académicos, seleccionados de distintas formas más o menos sistematizadas: banco de datos, registro de pares, etc.) e informe final (generalmente se traduce en el informe de

evaluación que se realiza en las instancias centrales de evaluación).

- La existencia de dimensiones comunes en los procesos de evaluación y acreditación: filosofía, misión y visión institucional; el plan de desarrollo institucional; normas internas y reglamentos; carreras y programas académicos de grado y/o posgrado; estructuras de gobierno; actividades de investigación; actividades de extensión o interacción social; personal académico; recursos humanos administrativos y servicios técnicos de apoyo (personal no docente, servicios de atención estudiantil, recursos físicos, recursos financieros, capacidad institucional de autorregulación, comunicación y transparencia, cantidades de alumnos de grado y/o posgrado y tasa de graduación, convenios de cooperación, capacidad de innovación e incorporación de nuevas tecnologías).
- La necesidad de considerar los contextos particulares -institucionales, nacionales y regionales- a la hora de realizar una evaluación y un proceso de participación de la comunidad en la evaluación institucional.

Teniendo en cuenta el segundo aspecto trabajado, las principales tendencias se resumen seguidamente:

- En América Latina a diferencia de Europa, ha habido un desarrollo casi simultáneo de los procesos de evaluación y acreditación, los que han favorecido la integración sub-regional a partir de un esquema de cooperación internacional y de intercambio. Los avances significativos realizados en la mayor parte de los países y en las sub-regiones (MERCOSUR, NAFTA, CARICOM y Centroamérica) en cuanto al aseguramiento de la calidad en la educación superior deberán consolidarse, perfeccionarse y extenderse al resto de los países y de las sub-regiones (Comunidad Andina, por ejemplo).
- La reciente constitución de la Red Iberoamericana para la Evaluación y la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), los trabajos del Proyecto ALFA-ACRO (Acreditación para el Reconocimiento Oficial) y de otros proyectos regionales de diversas agencias nacionales e internacionales constituyen importantes avances en esta dirección.
- La legislación específica sobre educación superior y sobre evaluación y

acreditación dictada en la última década, parece constituirse en una base significativa para la reforma y mejoramiento de este nivel en la región. Dicha legislación ha brindado la oportunidad de establecer parámetros comunes de calidad para la integración de los sistemas de educación superior y las posibilidades de generar acciones que tiendan hacia la convergencia en un Espacio Común Regional. Sin embargo, aún existe una inadecuación de los estatutos, reglamentos y prácticas de las instituciones de educación superior en relación con los procesos de aseguramiento de la calidad. Hay además, un importante vacío de criterios para la evaluación y acreditación de la educación a distancia y virtual.

- En pocos años se ha realizado un significativo avance de la “cultura de la evaluación” a pesar de la concepción fuertemente predominante de autonomía universitaria, considerando que hubo escasa resistencia por parte de las instituciones, de sus actores y de la sociedad hacia los procesos de evaluación y acreditación de la calidad. A pesar de estos avances, dicha cultura se va incorporando muy lentamente y de manera desigual en las instituciones de educación superior, donde predomina una tendencia hacia la “burocratización” de los procesos de evaluación y acreditación, con características sólo normativas y procedimentales formales, señalándose una excesiva ambigüedad e imprecisiones en las concepciones y definiciones de calidad utilizadas. De hecho, se observa una notoria ausencia de nuevos modelos de gestión de las instituciones de educación superior que incluyan el aseguramiento de la calidad como componente permanente.
- La evaluación y acreditación de carácter institucional han permitido -por lo menos en algunos países- fijar límites a la creación indiscriminada de universidades y poner en marcha criterios de auto-limitación, en especial con los proyectos de nuevas universidades privadas, pues se ha logrado regular y contener su excesiva expansión. Si bien no hay estudios al respecto, parecería que estos procesos han repercutido favorablemente al interior de las instituciones de educación superior, tendiendo a su mejoramiento y a asumir en forma más responsable y eficiente los procesos de gobierno y de gestión institucional.

- Se advierte la falta de estrategias políticas y de gestión frente a la escasa participación en los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior no universitarias.
- Los procesos de aseguramiento de la calidad contribuyen a un replanteamiento de los criterios de gobierno, toma de decisiones, planificación y administración, incluyendo el seguimiento y la autoevaluación permanente- que posibilitará generar un modelo de gestión estratégica y pertinente y de autonomía responsable. Para ello, se debería transitar de la “cultura de la evaluación” a la “cultura de una gestión responsable, autónoma y eficiente”, en la que los procesos de evaluación, de acreditación y de aseguramiento de la calidad se incorporen como procesos permanentes, integrando una nueva concepción estratégica sobre planificación y gestión de la educación superior.

COMENTARIOS MONOGRÁFICOS SOBRE LA REUNIÓN REGIONAL SOBRE EL DIAGNÓSTICO Y LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO EN AMÉRICA LATINA

El experto Bustos-Obregón (2005) ha compilado las presentaciones nacionales realizadas en Sao Paulo (Brasil) en la “Reunión regional sobre el diagnóstico y la perspectiva de los estudios de posgrado en América Latina”, llevada a cabo del 9 al 10 de diciembre de 2004 bajo la convocatoria del IESALC-UNESCO.

Si bien la realidad de cada país presenta características diferenciales en cuanto al origen y evolución de sus posgrados, para los fines de este apartado se incluyen a continuación las principales conclusiones a las que se ha llegado:

- En la Región de Latinoamérica la educación de posgrado tiene antecedentes antiguos y se remonta al Período Colonial, generalmente relacionado con instituciones dependientes de la Corona o la Iglesia.
- El desarrollo de las instituciones de educación superior y en consecuencia de los programas de posgrado ha sido disímil en la época republicana, fuertemente influido por contingencias políticas y la situación económica de la región.

- En la actualidad, los países con mayor desarrollo del posgrado en América Latina son Brasil y México que forman más de ocho mil y mil doctores por año respectivamente, con una adecuada distribución de programas de maestría y doctorado y un apoyo gubernamental explícito. En un segundo término se ubican Argentina, Chile, Colombia, Cuba y Venezuela que tienen formación de maestría y doctorado en múltiples campos del saber y con un apoyo razonable al posgrado, la ciencia y tecnología y la educación superior en general.
- Hay varios programas de doctorado exitosos pero que cubren pocos campos temáticos, siendo especialmente deficitarios en el campo de la ciencia y tecnología.
- La formación de posgrado en países tales como Bolivia, Ecuador, Panamá, Paraguay y Uruguay así como en la mayor parte de Centroamérica, se encuentra en etapas iniciales y corresponde fundamentalmente a maestrías.
- En muchos países, el posgrado debe autogestionarse completamente por lo cual su desarrollo es asimétrico, limitado mayormente a aquellas áreas en que ello es posible (por ejemplo: Administración y Economía).
- Aunque en la mayoría de los países hay normativas nacionales para el posgrado, en muchos casos ésta es deficiente sea porque es muy reciente, incompleta o contradictoria, o porque no se cumple a cabalidad (incluso en las universidades estatales). En muchos casos, el aseguramiento de la calidad es inapropiado y en otros predominan los fines comerciales sobre la calidad académica.
- Los programas de posgrado en la mayor parte de los países de la región se relacionan con los de Europa y América del Norte, y muy pocos con los países de la misma área. Existe necesidad de integración como elemento vinculado a la integración regional global.
- La oferta de posgrado transnacional y la expansión creciente de la educación en línea (e-learning), así como la globalización del área educacional, no ha sido eficientemente analizada en la región y por lo tanto, constituye una

debilidad a la cual debe dársele prioridad para políticas coherentes regionales.

- Aunque con diferentes matices, la educación de nivel cuaternario se ha ampliado explosivamente en la década de los noventa, obedeciendo a factores coyunturales sin una planificación inserta en el desarrollo nacional y menos aún de integración regional.
- La expansión del sector privado en la educación superior y su creciente presencia en el posgrado, no necesariamente representa una disminución en la calidad de la oferta, aunque si debe ser coherente con las demandas del entorno nacional y regional.
- El sistema de posgrado debe necesariamente articularse con políticas de becas, subsidios, apoyo a la investigación en el plano nacional y en el de la cooperación internacional, horizontal entre los países de la región.
- El énfasis se debe centrar en conseguir, reconocer y sostener la calidad de los programas de posgrado, a través de sistemas regionales de evaluación y acreditación a cargo de agencias que conciten la confianza y el respaldo de los países de la región.
- En síntesis, se estima necesario que los países de América Latina y el Caribe busquen puntos de concertación en sus acciones con la máxima urgencia, dado el crecimiento y avance explosivo de los programas de posgrado y el rápido progreso de los conocimientos en la actualidad.
- La labor de IESALC en este contexto aparece de la máxima relevancia, y en consecuencia, en virtud de los considerandos anteriores, los participantes en la primera reunión regional sobre Educación de Posgrado en América Latina y el Caribe, reunidos en la ciudad de Sao Paulo (Brasil), los días 2 y 3 de septiembre del 2004, recomiendan a los gobiernos de la región:
 - Impulsar la creación y fortalecimiento de los estudios de posgrado como instrumento estratégico para el desarrollo de la ciencia y la tecnología y los valores humanísticos y culturales de la región.
 - Promover y apoyar la actividad de posgrado en áreas de relevancia

social y de contribución significativa al fortalecimiento e intercambio entre los países de la región.

- Propiciar eventos y actividades que contribuyan al logro de un sistema de posgrado del Espacio de Latinoamérica y el Caribe con claras definiciones, equivalencias y nomenclatura que posibilite el reconocimiento mutuo y el flujo de proyectos, profesores y estudiantes de la región.

Uno de los anexos más interesantes incluidos en el trabajo de Bustos-Obregón (2005) presenta una tabla donde se caracteriza a los posgrados de algunos países de América Latina según tipo, requisitos de ingreso, horas, exigencias para el trabajo final y duración mínima, a partir de la investigación llevada a cabo por Cox Alvarado (2004) para el Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica (CONARE) y la caracterización normativa y análisis comparativo según la legislación nacional de los posgrados en los países miembros del Convenio Andrés Bello (SECAB - Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello).

Cuadro N° 17. Diferencias y semejanzas de los posgrados en América Latina.

PAÍS	POSGRADO	REQUISITOS DE INGRESO	HORAS	TRABAJO FINAL	DURACIÓN MÍNIMA
Argentina (2004)	Especialización	Para los tres posgrados, haber obtenido un título de grado debidamente reconocido y acreditar experiencia en el área.	360 horas aula	Trabajo Integrador Final.	
	Maestría		540 horas aula más 60 horas de tutorías más una tesis.	Tesis.	
	Doctorado		Elaboración de una tesis.	Tesis.	
Bolivia (2000)	Diplomado	Licenciatura.	800 horas aula.	Trabajo Final.	
	Especialización		1600 horas académicas.	Trabajo Final.	
	Maestría	Licenciatura.	2400 horas académicas.	Trabajo de Investigación.	
	Doctorado	Maestría.	2800 horas académicas.	Tesis Doctoral.	
Bolivia (2004)	Especialidad no Médica	Licenciatura.	1600 horas de trabajo, de las cuales 400 son horas aula.	Trabajo de Grado.	
	Especialidad Médica	Licenciatura.	1500 horas más un trabajo de grado.	Trabajo de Grado.	
	Maestría	Licenciatura.	2400 horas de trabajo, de las cuales 720 son horas aula.	Trabajo de Investigación.	
	Doctorado	Maestría.	2400 horas de trabajo, de las cuales 280 son horas aula.	Tesis Doctoral.	
	Doctorado en Ciencias Médicas	Especialidad Médica.	1600 horas de trabajo.	Tesis Doctoral.	
Brasil (2004)	Maestría	Diploma de graduación.	1440 horas de trabajo, de las cuales 360 son horas aula.	Disertación.	2 años.
	Maestría Profesional	Diploma de graduación.		Disertación, proyecto o análisis de caso.	1 año.
	Doctorado	Diploma de graduación.	2880 horas de trabajo, se toman en cuenta las horas de Maestría.	Tesis Doctoral.	4 años.

Cuadro N° 17. Diferencias y semejanzas de los posgrados en América Latina (continuación).

PAÍS	POSGRADO	REQUISITOS DE INGRESO	HORAS	TRABAJO FINAL	DURACIÓN MÍNIMA
Chile (2000)	Maestría	Licenciatura.		No.	
	Doctorado	Licenciatura o Maestría.		Tesis Doctoral.	
Chile (2004)	Maestría	Licenciatura.			2 - 3 años.
	Doctorado	Licenciatura.		Tesis Doctoral.	4 - 5 años.
Colombia (2000)	Especialización	Licenciatura en el área.		No.	
	Maestría	Licenciatura en el área.		Trabajo de Investigación.	
	Doctorado	Licenciatura en el área.		Tesis Doctoral.	
	Post-Doctorado				
Costa Rica (2004)	Especialidad Profesional	Licenciatura.	1620 horas de práctica profesional supervisada.	No.	1 año.
	Maestría Profesional	Bachillerato Universitario.	De 2700 a 3240 horas de trabajo.	No.	2 años.
	Maestría Académica	Bachillerato Universitario.	De 2700 a 3240 horas de trabajo.	Tesis.	2 años.
	Doctorado	Maestría.	De 2250 a 3150 horas de trabajo.	Tesis Doctoral.	2 años.
Cuba (2000)	Especialización	Graduado Universitario.	950 horas académicas.	Trabajo Final, aprobar el programa en un máximo de 5 años.	1-2 años (las médicas pueden llevar más tiempo).
	Maestría	Graduado Universitario.	1050 horas aula.	Tesis.	
	Doctorado	Graduado Universitario.		Tesis Doctoral.	
Cuba (2004)	Maestría	Graduado Universitario.	3360 horas de trabajo.	Para la Maestría y la Especialidad: tesis, proyectos, prototipos, obras artísticas o memorias escritas.	
	Especialidad de Posgrado	Graduado Universitario.	4800 horas de trabajo.		
	Doctor en Ciencias de una determinada	Graduado Universitario.		Tesis.	
	Doctor en Ciencias	Doctor en Ciencias de una determinada especialidad.		Tesis Doctoral.	
Ecuador (2000)	Diplomado Superior	Licenciatura.	240 horas aula.	No.	
	Especialización	Licenciatura.	480 horas aula.	Tesina.	
	Maestría	Licenciatura.	960 horas aula.	Tesis.	
	Doctorado	Licenciatura.	1440 horas aula.	Tesis Doctoral.	
Ecuador (2004)	Diplomado Superior	Licenciatura.	240 horas aula.	Monografía.	1 año.
	Especialización	Licenciatura.	480 horas aula.	Tesina.	1 año.
	Maestría	Licenciatura.	960 horas aula.	Tesis.	2 años.
	Doctorado	Licenciatura.	1440 horas aula.	Tesis Doctoral.	3 años.
El Salvador (2004)	Especialidad de Medicina u Odontología				
	Maestría	Licenciatura.	1280 horas aula.	Trabajos.	2 años.
Guatemala (2004)	Especialidad	Licenciatura.	560 horas aula.	No.	2 años.
	Maestría en Artes	Licenciatura.	720 horas aula.	No.	2 años.
	Maestría en Ciencias	Licenciatura.	720 horas aula.	Tesis.	2 años.
	Doctorado	Licenciatura.	1440 horas aula.	Tesis Doctoral.	3 años.

Cuadro N° 17. Diferencias y semejanzas de los posgrados en América Latina (continuación).

PAÍS	POSGRADO	REQUISITOS DE INGRESO	HORAS	TRABAJO FINAL	DURACIÓN MÍNIMA
Panamá (2000)	Especialización	Licenciatura.	360 horas aula.	No.	
	Maestría Académica	Licenciatura.	480 horas aula.	Tesis.	
	Maestría Profesional	Licenciatura.	576 horas aula.	Tesis.	
	Doctorado	Licenciatura.	960 horas aula.	Tesis.	
Paraguay (2004)	Especialización	Graduado Universitario.	360 horas aula.	No.	
	Maestría	Graduado Universitario.	700 horas aula.	Tesis.	
	Doctorado	Graduado Universitario.	1200 horas aula.	Tesis Doctoral.	
Perú (2000)	Maestría	Bachiller o Título Profesional.		Trabajo Final.	2 años.
	Doctorado	Maestría.		Tesis Doctoral.	2 años.
República Dominicana (2004)	Especialización	Licenciatura.	900 a 1800 horas de trabajo.		1 año.
	Maestría	Licenciatura.	1800 a 2700 horas de trabajo.	Trabajo Final de Investigación.	2 años.
	Doctorado	Licenciatura.	2700 a 4500 horas de trabajo.	Tesis Doctoral.	3 años.
Uruguay (2004)	Especialización	Graduado Universitario.	900 horas de trabajo.	No es obligatorio.	1 año.
	Maestría	Graduado Universitario.	1500 horas de trabajo, de las cuales al menos 500 son horas aula.	Tesis.	2 años.
	Doctorado	Maestría.		Tesis Doctoral.	3 años.
Venezuela (2000)	Especialización	Licenciatura.	384 horas aula.	Trabajo Final.	
	Maestría	Licenciatura.	384 horas aula.	Trabajo Final.	
	Doctorado	Licenciatura.	135 horas aula previas a la Tesis.	Tesis Doctoral.	
Venezuela (2004)	Especialización Técnica	Licenciatura.	384 horas aula.	Trabajo Final.	
	Especialización Profesional	Licenciatura.	384 horas aula.	Trabajo Final.	
	Maestría	Licenciatura.	384 horas aula.	Trabajo Final.	
	Doctorado	Licenciatura.	720 horas aula.	Tesis Doctoral.	

La comparación de las tablas elaboradas por Cox Alvarado y por SECAB ha mostrado que, si bien los requisitos de ingreso y las cargas horarias no son extremadamente diferentes para los distintos títulos de posgrado, si pueden serlo las duraciones mínimas y la expresión de las horas de trabajo (sea en aula o en otro tipo de actividades) donde hay diferencias sustanciales. En algunos países las especialidades, sean médicas o no, se incluyen en el posgrado y no es así en otros. Se ha observado una creciente tendencia a la profesionalización de las maestrías y también a la aparición inclusive de doctorados profesionalizantes. Sólo en Venezuela se ha advertido que las especializaciones técnicas tienen carácter de posgrado. Una mayor homogeneización y una más clara definición de los posgrados en la región son indispensables para facilitar la movilidad e intercambio estudiantil y académico, la homologación y el reconocimiento de títulos y programas, y la existencia de un flujo expedito a nivel de

posgrado en la región, para lo cual deberán realizarse esfuerzos tendientes a conseguir estos objetivos.

Al analizar estas tendencias en ambos contextos, no cabe duda que la formación de posgrado debe ser un objetivo estratégico de las instituciones de educación superior, indispensable para incrementar la trascendencia del proceso formativo, fomentando la movilidad de estudiantes y profesores y promoviendo la evolución social, cultural, científica y tecnológica. El rediseño de estas titulaciones constituye un reto para el sistema universitario que exige tanto la combinación equilibrada entre docencia e investigación al servicio de la formación, como mecanismos específicos para el aseguramiento de su calidad.

Capítulo 6. ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

6.1. Antecedentes.

El desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se inicia en mayo de 1998, cuando los ministros de educación de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania firmaron en París la Declaración de la Sorbona, en la que se proponía la necesidad de potenciar una armonización europea en la Educación Superior en Europa. Cabe aclarar que dicha declaración ha recibido el apoyo de otros países europeos.

En junio del año siguiente, los ministros de educación de 31 países europeos firmaron así la Declaración de Bolonia, con el fin de establecer el mencionado EEES. Los objetivos estratégicos enunciados han sido los siguientes:

- La creación de un sistema fácilmente comprensible y comparable de titulaciones.
- El establecimiento de un sistema basado fundamentalmente en dos ciclos principales (grado y posgrado).
- La adopción de un sistema de créditos compatibles que promueva la movilidad (Créditos ECTS).
- La promoción de la cooperación europea para garantizar la calidad de la educación superior (estableciendo criterios y metodologías comparables).
- La promoción de la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de educación superior europeas.
- La implantación de un Suplemento Europeo al Título.

A partir de la Declaración de Bolonia, los ministros de educación de los países firmantes han decidido reunirse cada dos años, con la intención de valorar los avances realizados y marcar las pautas para la continuidad en la creación de este espacio. Consecuentemente, el siguiente encuentro ha tenido lugar en Praga en mayo de 2001.

En el Comunicado de Praga, firmado por 32 países, se han reafirmado los objetivos establecidos en Bolonia, con especial interés en promover la competitividad del EEES y su atractivo para el resto de países del mundo. Dicho comunicado ha

recogido a su vez las conclusiones de la reunión organizada por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (Salamanca, 2001), la Convención de Estudiantes (Goteborg, 2001) y las actividades de la European University Association (EUA).

En septiembre de 2003 se ha dado un nuevo avance al proceso, en la reunión de ministros de Berlín. El Comunicado de Berlín ha venido a confirmar el importante papel que van a jugar en el futuro las redes y organismos de evaluación de la calidad en el EEES. Igualmente, los países firmantes han coincidido en señalar como objetivos para el 2005 que los sistemas nacionales de calidad desarrollen sus programas y acciones dirigidas a consolidar la evaluación, acreditación y certificación de estudios, instituciones y titulaciones, así como que existan relaciones de participación y cooperación entre ellos a nivel internacional.

En España, el Consejo de Coordinación Universitaria y la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) han apoyado los primeros encuentros para valorar las repercusiones de la adaptación del sistema educativo español. Actualmente, la implantación de la nueva Ley Orgánica de Universidades eleva el interés hacia estos temas para planificar su desarrollo en los próximos años.

Por otra parte, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha puesto en marcha el Programa de Convergencia Europea para impulsar el proceso de convergencia en el marco universitario español. El objetivo fundante de dicho programa ha sido potenciar aquellas actuaciones que impulsen la integración de la educación superior española en el EEES, en estrecha colaboración con la CRUE y el Ministerio de Educación y Ciencia. Cabe aclarar que todas las universidades españolas, concientes de esta responsabilidad, están involucradas en experiencias piloto de adaptación al proceso de convergencia.

Posteriormente, un nuevo encuentro de los ministros se ha celebrado los días 19 y 20 de mayo de 2005, en la ciudad noruega de Bergen. Los países participantes en el EEES (45 países europeos) han tenido como objetivo estudiar el progreso del proceso de Bolonia y establecer directrices para el futuro, con el fin de que los objetivos sobre la construcción de este espacio se alcancen en 2010. Como resultado de esta reunión, se ha confirmado el compromiso de coordinar las políticas a través del proceso de Bolonia para establecer el EEES en el año 2010 y de ayudar a los nuevos países participantes (Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania) a poner en marcha los objetivos

del proceso. Las conclusiones de dicha reunión se han recogido en el denominado Comunicado de Bergen.

El último encuentro se ha celebrado en Londres los días 17 y 18 de mayo de 2007, con el objetivo de verificar los progresos desde la reunión de Bergen.

En síntesis, el punto central de todas estas acciones gira en torno a la adopción y desarrollo armónico de sistemas fácilmente comparables de titulaciones, que permitan el reconocimiento académico y profesional en toda la Unión Europea para ofrecer una formación competitiva y abierta hacia un mercado de trabajo que supera las fronteras nacionales. A continuación, se sintetizan las ideas centrales de las principales declaraciones enunciadas:

Declaración de La Sorbona (Mayo 1998)

Se ha establecido una declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de educación superior europeo, firmada por los 4 ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido en La Sorbona, París. Se ha asumido el compromiso de la educación superior con la sociedad y con los estudiantes en particular.

Declaración de Bolonia (Junio 1999)

Se ha firmado una declaración conjunta con los ministros europeos de educación que considera los siguientes objetivos: adoptar un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones basado en dos ciclos principales, establecer un sistema internacional de créditos, promover la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, promover la cooperación europea para garantizar la calidad de la educación superior y, en definitiva, promover una dimensión europea de la educación superior.

I Convención de Instituciones de Educación Superior (Salamanca, Marzo 2001)

Se han reunido más de 300 instituciones europeas de enseñanza superior con sus principales organismos representativos, con el fin de preparar su aportación a la conferencia de ministros responsables de enseñanza superior de los países firmantes de la Declaración de Bolonia, que iba a tener lugar en Praga. En dicha convención se han aprobado los siguientes principios: autonomía con responsabilidad, la educación es un servicio público, la enseñanza superior se sustenta en la investigación y la articulación de la diversidad y prioridades (la calidad como pilar esencial, confianza en las instituciones, pertinencia al mercado laboral, movilidad de implicados, compatibilidad de las cualificaciones y atractivo para estudiantes de otros países).

Conferencia de Ministros (Praga, Mayo 2001)

Se ha establecido un comunicado con los 32 ministros de educación europeos reunidos en Praga el 19 de mayo 2001, con el objetivo de revisar el proceso y establecer nuevas directrices y prioridades para años siguientes, reafirmando el compromiso de conseguir un EEES para el 2010. Se ha elegido Praga como símbolo de la voluntad de involucrar a todo el continente en el proceso de ampliación de la Unión Europea.

II Convención Instituciones de Educación Superior (Graz, Mayo 2003)

En esta convención, que ha sido organizada por la European University Association, se ha logrado la asistencia de más de 300 rectores de 40 países europeos, agencias de la Unión Europea, asociaciones nacionales de universidades y estudiantes, y otras agencias y países latinoamericanos como observadores.

Conferencia de Ministros (Berlín, Septiembre 2003)

Se ha revisado el proceso y se han establecido directrices y prioridades para los próximos pasos del EEES. Algunos compromisos señalados en esta conferencia han sido resumidos por Feixas (2004) de la siguiente manera:

Garantía de calidad:

Se acuerda que para el 2005, los sistemas de garantía de calidad nacionales incluyan:

- Definición de las responsabilidades de los cuerpos e instituciones involucradas.
- Evaluación de programas o instituciones, incluyendo asesoramiento interno, revisiones externas, participación de estudiantes y la publicación de resultados.
- Sistema de acreditación, certificación o procedimientos similares - participación internacional, cooperación y networking.
- A nivel europeo se desarrollarán y acordarán procedimientos y guías para la garantía de la calidad.

Estructura de la carrera:

- Adopción de un sistema basado en dos ciclos principales. Se comprometen para 2005, a comenzar con la implantación del sistema de dos ciclos, elaborando un marco de cualificaciones comparables y compatibles que las describa en términos de trabajo realizado, nivel, aprendizaje, competencias y perfil.

Promoción de la movilidad:

- Se reafirma la intención de eliminar los obstáculos relacionados con la movilidad y facilitar el acceso a préstamos y becas para promoverla.

Establecimiento de un sistema de créditos:

- Se hace hincapié en el importante papel jugado por el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) para facilitar la movilidad estudiantil y el desarrollo de un currículo internacional. Se puntualiza que este sistema se está convirtiendo en una base generalizada para los sistemas nacionales de créditos. También se apoya la continuación del trabajo en este campo para que el ECTS se convierta no sólo en un sistema de transferencia de créditos sino en uno de acumulación de los mismos.

Reconocimiento de carreras:

- Se establece que cada estudiante que termine su carrera a partir de 2005 debería recibir el Suplemento del Europeo al Título automática y gratuitamente, repartido en un amplio abanico de idiomas europeos.

Instituciones de educación superior y estudiantes:

- Se aprecia la participación constructiva de las organizaciones estudiantiles y se subraya la necesidad de incluir a los estudiantes de una forma continua en los sucesivos eventos.

Promoción de la dimensión de la educación superior europea:

- Se confirma que se están desarrollando módulos adicionales, cursos y currícula con contenido, orientación y organización europea. Se desarrollan programas integrados de estudio. Se confirma la necesidad de asegurar un período substancial de estudio en el extranjero en programas para el conocimiento de la diversidad lingüística y aprendizaje de la lengua, para que los estudiantes alcancen su completo potencial para una identidad, ciudadanía y empleabilidad europea.

Promoción del atractivo del área de educación superior europea:

- Se confirma la disposición de los países a desarrollar programas de becas para estudiantes del tercer mundo. Los intercambios entre naciones deben ser dirigidos sobre la base de una calidad y valores académicos.

Aprendiendo toda la vida:

- Contribución de la educación superior en hacer el aprendizaje para toda la vida una realidad. Necesidad de mejora de las oportunidades para todos los ciudadanos, en concordancia con sus aspiraciones y habilidades, para seguir los caminos del aprendizaje para toda la vida dentro de la educación superior.

Acciones adicionales:

- Área de educación superior europea y área de investigación europea: dos pilares de la sociedad basada en el conocimiento. Inventario del progreso alcanzado hasta el 2010.
- Seguimiento en el tiempo: se expande el proceso a 40 países europeos.
- Estructura de seguimiento: creación de un grupo de seguimiento que se reúna al menos dos veces al año y esté a cargo de la presidencia europea del momento con el país que acoja a la próxima conferencia como vicepresidente.

Conferencia de Ministros (Bergen, 2005)

El objetivo de este encuentro de ministros ha sido estudiar el avance del proceso de Bolonia y establecer directrices para el futuro, con el fin de que los objetivos sobre la construcción del EEES se alcancen en 2010. Como resultado de esta reunión, se ha encargado al grupo de seguimiento que extienda el informe acerca de:

- La puesta en práctica de estándares y directrices en cuanto a garantía de calidad en el informe de ENQA.
- La puesta en práctica de los marcos de las cualificaciones nacionales.
- La expedición y reconocimiento de títulos conjuntos, incluido el doctorado.
- La creación de oportunidades para itinerarios flexibles de aprendizaje en la educación superior, incluyendo procedimientos para el reconocimiento del aprendizaje previo.
- La presentación de datos comparables sobre movilidad de personal y de estudiantes, así como sobre la situación económica y social de los estudiantes de los países participantes.

Conferencia de Ministros (Londres, 2007)

Se ha dado la bienvenida a la República de Montenegro como nuevo miembro y se ha firmado un Comunicado donde los 46 países se han comprometido a fomentar la movilidad entre estudiantes, profesores, investigadores y personal de administración y servicios de las universidades. Por otra parte, se ha realizado un análisis de la situación actual y las propuestas de mejora han girado en torno a los siguientes puntos clave:

- La adaptación de las distintas enseñanzas en un sistema de tres ciclos (grado, máster y doctorado) que sea reconocible y homologable por todos los países del EEES.

- El establecimiento de un marco nacional de cualificaciones, clave para facilitar la transparencia del sistema y la movilidad.
- La implementación de un registro de agencias de calidad europeas.
- El aprendizaje a lo largo de la vida, de forma que permitirá el acceso de los estudiantes a las enseñanzas en cualquier momento de su vida, así como compatibilizar mejor estudios y trabajo.
- La dimensión social de la enseñanza universitaria, en referencia a las políticas de apoyo a los estudiantes como becas y préstamos ligados a renta futura y a la disponibilidad de datos sobre estas iniciativas.

Otros documentos orientativos que van definiendo, concretando y dando entidad al EEES son los Informes Trends. Hasta el momento se han publicado cinco informes que se detallan cronológicamente a continuación:

- Trends in Learning Structures in Higher Education (I). Proyecto impulsado por la Confederación de Conferencias de Rectores de la Unión Europea y la Asociación de Universidades Europeas con el soporte económico de la Comisión Europea, 1999).
- Trends in Learning Structures in Higher Education (II). Informe preparado para las Conferencias de Salamanca y Praga (Guy Haug y Christian Tauch, 2001).
- Trends in Learning Structures in Higher Education (III). Informe preparado para la Conferencia de Graz (Sybille Reichert y Christian Tauch, 2003).
- Trends in European Universities Implementing Bologna (IV). Informe preparado para la European University Association (Sybille Reichert y Christian Tauch, 2005).
- Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. Informe preparado por la European University Association (David Croiser, Lewis Purser y Hanne Smidt, 2007).

Otro hito importante en la constitución del EEES se ha producido en mayo de 2001 cuando la Comisión Europea puso en marcha un programa piloto denominado Tuning educational structures in Europe, coordinado por la Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen (Países Bajos). Dicho proyecto ha utilizado las experiencias

acumuladas en los Programas Erasmus y Sócrates, y se ha orientado hacia la definición de competencias genéricas y específicas a cada área temática para los graduados de primero y segundo ciclo. Aún más, el proyecto ha tenido un impacto directo en el reconocimiento académico, garantía y control de calidad, compatibilidad de los programas de estudio a nivel europeo, aprendizaje a distancia y aprendizaje permanente. Cabe aclarar que el informe final se divide en dos partes y dada la repercusión de sus resultados para el desarrollo de esta investigación, ha sido analizado en apartado especial.

Por último, es importante mencionar que existen gran cantidad de documentos disponibles en las páginas de Internet creadas por distintos organismos a raíz de la construcción del EEES; asimismo, la mayoría de las universidades participantes incluyen un lugar especial para poner en conocimiento de su comunidad los últimos avances y las experiencias piloto que están llevando a cabo.

6.2. Crédito Europeo de Transferencia y Acumulación.

Los programas de movilidad de estudiantes, de acuerdo a la iniciativa de la Comisión Europea para favorecer el desarrollo de una verdadera dimensión cultural de la Unión Europea, han determinado la necesidad de contar con un sistema adecuado de equivalencias y reconocimiento de estudios.

Un sistema de créditos es una forma sistemática de describir un programa de educación asignando créditos a sus componentes. La definición de los créditos en los sistemas de educación superior puede basarse en distintos parámetros, como la carga de trabajo del estudiante, los resultados del aprendizaje y las horas de contacto.

En la Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior celebrada en París en 1998 por la UNESCO, ya se mencionaba al crédito académico como un concepto que ha venido sufriendo recomposiciones y reinterpretaciones que lo enriquecen, en cuanto involucra variables cada vez más complejas y sistémicas, que abren mayores posibilidades para convertirse en un instrumento para una educación superior de mayor calidad, cuya misión se orienta al logro de una sociedad más sostenible, justa e incluyente.

Por lo tanto, esta demanda de procedimientos eficaces de reconocimiento de estudios ha originado el ya citado Sistema ECTS (siglas en inglés de European Credit

Transfer System). Este sistema, centrado sobre el eje común del crédito europeo, constituye la clave para la transferencia y el reconocimiento de los períodos de cursado en otros países. Cabe mencionar que el ECTS se ha adoptado en 1989, en el marco del programa Erasmus, integrado ahora en el programa Sócrates y es el único sistema de créditos que se ha ensayado y utilizado con éxito en toda Europa.

El ECTS se ha establecido inicialmente para la transferencia de créditos: el sistema facilitaba el reconocimiento de los períodos de estudios en el extranjero, incrementando así la calidad y el volumen de la movilidad de los estudiantes en Europa. Actualmente, se está convirtiendo en un sistema de acumulación que podrá aplicarse a nivel institucional, regional, nacional y europeo; objetivo clave del EEES.

Un punto importante es que el ECTS ayuda a las universidades a organizar y revisar sus programas de estudios y también puede ser utilizado para diversos programas y modalidades de enseñanza, haciendo más atractiva la propuesta europea para los estudiantes de otros continentes.

En España, el crédito europeo queda definido en el Real Decreto de 5 de septiembre de 2003 (BOE 224, de 18-IX, artículo 5) como “la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios”.

La experta Pagani (2002) habla de un conjunto de elementos básicos que conforman las acciones de reforma y revisión de los sistemas de educación superior de la Unión Europea: los ECTS que están asociados a una transparencia máxima que se logra con la normalización de formatos (CERTIFICADOS y TÍTULOS) y la adopción de documentos estándares (SUPLEMENTO EUROPEO AL TÍTULO). Por lo tanto, el ECTS generalizado a todos los estudiantes, aparece como un punto de referencia que permitirá la colaboración y el trabajo conjunto para lograr la transparencia y calidad en la formación que se exigen en la actualidad.

En cuanto a sus características esenciales y considerando la documentación

publicada por la ANECA (2003), el ECTS se basa en la convención de que 60 créditos miden la carga de trabajo de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico. La carga de trabajo para un estudiante en un programa de estudios a tiempo completo en Europa equivale, en la mayoría de los casos, a 36/40 semanas por año, y en tales casos un crédito representa de 24 a 30 horas de trabajo. La carga de trabajo se refiere al tiempo teórico en que se puede esperar que un estudiante obtenga los resultados del aprendizaje requeridos.

El crédito es también una forma de cuantificar los resultados del aprendizaje, entendiendo por éstos al conjunto de competencias que expresan lo que el estudiante sabrá, comprenderá o será capaz de hacer tras completar un proceso de aprendizaje. En el ECTS, los créditos sólo pueden obtenerse una vez que se ha completado el trabajo requerido y se ha realizado la evaluación adecuada de los resultados del aprendizaje. La asignación de créditos ECTS se basa en la duración oficial de un ciclo de estudios.

La carga de trabajo del estudiante en el ECTS incluye el tiempo invertido en asistencia a clases, seminarios, estudio personal, preparación y realización de exámenes, etc. Se asignan créditos a todos los componentes educativos de un programa de estudios (como módulos, cursos, períodos de prácticas, trabajos de tesis, etc.). Los créditos reflejan el volumen de trabajo que cada componente requiere en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un curso entero de estudio en el programa elegido.

Los resultados del estudiante se documentan mediante la atribución de una nota local/nacional. Es una buena práctica añadir un grado ECTS, especialmente en caso de transferencia de créditos. En la escala de grados del ECTS, los estudiantes son clasificados sobre una base estadística. Por tanto, los datos estadísticos sobre los resultados del estudiante son un requisito previo para aplicar el sistema de calificación del ECTS. Las notas se asignan entre los estudiantes que aprueban del modo siguiente:

- A el 10% mejor.
- B el 25% siguiente.
- C el 30% siguiente.
- D el 25% siguiente.
- E el 10% siguiente.

Se hace una distinción entre grados FX y F, que se asignan a los estudiantes que no aprueban. FX significa: “suspenseo y se requiere un poco más de trabajo para

aprobar”; y, F representa: “suspense y se requiere un gran trabajo para aprobar”. La inclusión de las tasas de suspense en el expediente académico es opcional. Los documentos esenciales a tener en cuenta para la adopción del ECTS se sintetizan a continuación:

- El Catálogo Informativo/Guía de Cursos de la institución publicado en dos idiomas (o sólo en inglés en el caso de los programas impartidos en inglés) en la Web y/o en versión impresa, en un sólo documento o en varios.
- El contrato de estudios contiene la lista de asignaturas o materias que se habrán de realizar, acordadas por el estudiante y el órgano académico responsable de la institución de que se trate. En caso de transferencia de créditos, el contrato de estudios ha de ser acordado por el estudiante y las dos instituciones de que se trate antes de la partida del estudiante, y ha de ser actualizado inmediatamente cuando haya cambios.
- El expediente académico documenta los resultados del estudiante indicando la lista de asignaturas o materias realizadas y los créditos obtenidos, así como las notas locales y, en su caso, los grados ECTS otorgados. En caso de transferencia de créditos, la institución de origen expedirá el certificado académico para los estudiantes salientes antes de su partida, y la institución de destino lo hará para los estudiantes que acoge al final de su período de estudios.

En síntesis, según Gairín (2005) las principales repercusiones de la extensión del sistema de créditos europeos se podrían resumir en las siguientes:

- Incremento de la transparencia para comprender y comparar fácilmente los distintos sistemas educativos.
- Facilitar el reconocimiento de las cualificaciones profesionales.
- Dotar de un sistema flexible que permita dar mayores oportunidades formativas en la Unión Europea.
- Facilitar la movilidad regional, nacional e internacional, con reconocimiento completo de los estudios cursados.
- Incrementar la colaboración entre universidades y la convergencia de las estructuras educativas.
- Fomentar el aprendizaje en cualquier momento de la vida y en cualquier país

de la Unión Europea y con cualquier tipo de enseñanza.

Otra observación interesante en este sistema la plantea Pagani (2002) al afirmar que el crédito europeo ha despertado un gran interés en otros países, más allá de Europa (tema que se será tratado con mayor profundidad en el apartado referido a la conformación del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe). Es decir, se reconoce como un sistema con grandes posibilidades de servir como marco común que permite adaptarse a diversas culturas.

6.3. Suplemento Europeo al Título.

El Suplemento Europeo al Título (SET) ha tenido su origen en el Convenio sobre el Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea, firmado en Lisboa el 11 de abril de 1997 entre el Consejo de Europa, la UNESCO y la Asociación Europea de Universidades.

El SET, denominado en inglés Diploma Supplement, ha surgido por la necesidad de encontrar soluciones comunes a los problemas de reconocimiento de cualificaciones en la región europea, proponiendo una serie de medidas que permitan establecer sistemas transparentes para la descripción completa de las cualificaciones obtenidas. Entre estas medidas se propone la utilización por los centros de educación superior europeos del suplemento UNESCO/Consejo de Europa a los diplomas y títulos de educación superior. A su vez, esta cuestión de titulación ha sido uno de los elementos clave a tener en cuenta en la Declaración de Bolonia (1999), firmada para crear un marco único en la enseñanza superior de Europa. El primer punto de la declaración, hacía referencia a este suplemento europeo anexo al título, planteando la adopción de un sistema comprensible y comparable de titulaciones, con la implantación de un diploma complementario que permita promover el empleo de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema de educación superior europeo.

El suplemento se ha puesto en marcha con el fin de contribuir a hacer el título académico más claro, incluir una descripción exacta de los estudios superiores cursados y las competencias adquiridas, plasmar la objetividad y juicio imparcial de los logros y competencias y lograr un acceso más fácil a las oportunidades de trabajo o ampliación de estudios en el extranjero.

En una presentación realizada en Zaragoza, Ruiz Rivas (2002) ha definido el

SET como un modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas. Tiene como objetivo incrementar la transparencia de las diversas acreditaciones europeas y facilitar su reconocimiento por otras instituciones. El SET pretende ser un documento comprensivo, abierto a incorporar actualizadamente el aprendizaje a lo largo de la vida, configurando los conocimientos acreditados a una persona por instituciones europeas de enseñanza superior.

Por otro lado, Jávega Fernández (2006) ha aclarado en unas jornadas sobre el EEES, que este suplemento al título no es un currículum vitae, ni un sustituto del título original, ni una transcripción; tampoco es un sistema automático que garantice el reconocimiento académico o profesional.

En cuanto a su implementación, numerosos países miembros ya han incorporado el SET a sus programas de evaluación académica. Los primeros países que lo han aprobado por una ley estatal son Francia, Dinamarca, Italia Austria, Finlandia, Alemania, Liechtenstein, Noruega y Suecia. Otros como Holanda, Bélgica e Islandia lo expiden desde entonces de manera voluntaria. En el caso del Reino Unido, ha implementado por entonces un modelo similar a efectos de hacerlo compatible con el suplemento europeo. España, Portugal y Grecia están incluyendo este documento adjunto al título en una fase experimental o piloto.

Cabe aclarar que en España, la CRUE a través de su sectorial académica (CASUE) ha decidido, en su reunión de Barcelona de octubre de 2001, utilizar los primeros resultados de la experiencia Tuning para desarrollar proyectos piloto para la implantación del Suplemento Europeo al Título. En las titulaciones seleccionadas se ha decidido incorporar a todas las universidades españolas que quisiesen participar en el proyecto, formando redes coordinadas por las universidades participantes del citado proyecto. El Ministerio de Educación Cultura y Deportes y el Consejo de Coordinación Universitaria han mostrado su disposición a colaborar en el desarrollo de estas experiencias.

Por último y en cuanto a sus componentes, el SET incluye los datos del estudiante, información sobre la titulación, nivel de la misma, contenido y resultados obtenidos, función de la titulación, así como información adicional sobre el sistema nacional de educación superior.

6.4. Cambios en las titulaciones.

Otro de los objetivos estratégicos del EEES es la reorganización de las titulaciones a través de una estructura cíclica que considera los perfiles profesionales para la determinación de competencias y contenidos específicos.

Cabe recordar que tanto en las declaraciones de Berlín (2003) como en las de Bergen (2005) se han acordado las siguientes prioridades para el proceso de convergencia ya en marcha:

- Un sistema de titulaciones en tres ciclos: grado, máster y doctorado.
- El aseguramiento de la calidad.
- El reconocimiento de los títulos y de los períodos de estudio.

Al respecto, es importante distinguir por un lado los aspectos estructurantes de las nuevas titulaciones con la asignación de los créditos académicos correspondientes y por el otro, las acciones necesarias de llevar a cabo en cada titulación.

En el primer aspecto señalado, el nuevo sistema comprende dos niveles que en realidad son tres: grado (con significación relevante para el mercado de trabajo) y Posgrado (máster y doctorado). Los estudios de grado son el primer escalón de la oferta académica, equivalentes a las actuales diplomaturas y licenciaturas; el número de créditos ECTS necesarios para ser graduado varía entre 180 (tres cursos) y 240 (cuatro cursos). Su objetivo es lograr una formación académica y profesional de los estudiantes que les capacite tanto para incorporarse al ámbito laboral europeo como para proseguir su formación en el posgrado.

El segundo y tercer nivel de la nueva distribución está formado por los estudios de posgrado. En el segundo ciclo se incluyen los másters y en el tercero, los doctorados. Aunque conservan la denominación con la que se identifican en el sistema actual, su transformación es una de las más relevantes dentro del nuevo espacio europeo.

El máster deja de ser un título propio, sólo reconocido por el centro de origen, y pasa a ser oficial. Su duración será de uno o dos cursos (60 ó 120 créditos ECTS) y, junto a su carácter de formación especializada y multidisciplinar, se convierte en requisito imprescindible para acceder a una mayor preparación investigadora para la obtención del título de doctor. De hecho, se fija en 300 créditos europeos de grado y posgrado el mínimo necesario para acceder al doctorado.

Cabe mencionar que para el diseño de los nuevos títulos de grado, la ANECA ha

propuesto los denominados “libros blancos”. Estos libros muestran el resultado del trabajo llevado a cabo por una red de universidades españolas, apoyadas por la ANECA, con el objetivo explícito de realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de un título de grado adaptado al EEES. Se trata de una propuesta no vinculante, con valor de instrumento para la reflexión.

Los proyectos que se presentan en estos libros recogen numerosos aspectos fundamentales en el diseño de un modelo de título de grado: análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa, características de la titulación europea seleccionada, estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio, y perfiles y competencias profesionales, entre otros aspectos. En su desarrollo, las universidades participantes han llevado a cabo un trabajo exhaustivo, debatiendo y valorando distintas opciones, con el objetivo de alcanzar un modelo final consensuado que recoja todos los aspectos relevantes del título objeto de estudio.

Para el nuevo mapa de titulaciones también se han tomado en cuenta los llamados “descriptores de Dublín” (2004). Éstos han sido desarrollados por The Joint Quality Initiative, insisten en la recomendación de que el diseño de los títulos y estudios contenga enunciados genéricos de las expectativas de logro y de las habilidades, que constituyen la representación del final de la certificación de un ciclo. Es decir, no se pretende que sean prescriptivos ni exhaustivos, ni representan el umbral de requisitos mínimos; sino que buscan identificar la naturaleza del conjunto de la cualificación.

Vale la pena detenerse en los descriptores propuestos para las titulaciones de posgrado, ya que constituyen una referencia muy consultada por las universidades a la hora de replantear sus programas.

En relación a las cualificaciones que indican la consecución del segundo ciclo, se otorgan a los alumnos que:

- Hayan demostrado poseer y comprender conocimientos que se basan en los típicamente asociados al primer ciclo y los amplían y mejoran, lo que les aporta una base o posibilidad para ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.
- Sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.

- Sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
- Sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan, a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
- Posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser, en gran medida, autodirigido o autónomo.

Al analizar las cualificaciones requeridas para la consecución del tercer ciclo, se otorgan a los alumnos que:

- Hayan demostrado una comprensión sistemática de un campo de estudio y el dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo.
- Hayan demostrado la capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica.
- Hayan realizado una contribución a través de una investigación original que amplíe las fronteras del conocimiento desarrollando un corpus sustancial, del que parte merezca la publicación referenciada a nivel nacional o internacional.
- Sean capaces de realizar un análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas.
- Sepan comunicarse con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento.
- Se les suponga capaces de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.

El segundo aspecto a considerar en este apartado, tiene que ver con el impacto que se produce en la estructuración interna de cada titulación. Al respecto, Rué y Martínez (2005) establecen la necesidad de realizar un acercamiento progresivo en

niveles de concreción para el diseño de una titulación. En el siguiente cuadro se describen los niveles y las acciones propuestas por estos autores:

Cuadro N° 18. Niveles de decisión en la concreción de una titulación según Rué y Martínez (2005).

NIVEL	ACCIONES DENTRO DE LA TITULACIÓN
Especificar el perfil de la formación.	<ul style="list-style-type: none"> - Especificar el perfil profesional que se desea. - Delimitar los resultados de aprendizaje que el estudiante debe de adquirir (competencias a asumir). - Estimar el peso relativo que las competencias definidas por la titulación han o pueden tener en cada uno de sus grados (bachelor, máster y doctorado).
Definir la formación en ECTS.	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuir las competencias escogidas por cada curso, a lo largo de los años de estudio. - Asignar los 60 créditos anuales entre las unidades consideradas. - Definir los resultados del aprendizaje para cada año de estudios - Asignar los porcentajes de tiempo a los diversos espacios de aprendizaje del estudiante considerados.
Configurar las materias en ECTS.	<ul style="list-style-type: none"> - Definir los resultados de aprendizaje por cada unidad o módulo. - Desarrollar los contenidos, recursos o metodologías docentes para cada unidad o módulo, en función de los créditos asignados. - Verificar la correspondencia entre los créditos asignados y el tiempo real que exige para el estudiante la realización de las propuestas de cada unidad o módulo. - Verificar la correspondencia entre los datos anteriores y las decisiones tomadas en la definición del perfil.

En una línea coincidente, Yániz Álvarez y Villardón Gallego (2006) expresan que la nueva planificación curricular supone tener en cuenta el perfil de titulado, es decir, las características de la persona titulada de referencia (egreso). En este perfil se distinguen los siguientes elementos: perfil profesional, el perfil del ciudadano y las competencias que lo definen. Asimismo, es necesario considerar la capacitación necesaria para desarrollar las funciones profesionales, esto es el perfil formativo; y por último, se requiere elaborar el plan de formación que permita desarrollar este perfil formativo.

A continuación se reseñan cada uno de estos perfiles, según las aportaciones de las autoras antes mencionadas:

PERFIL DE EGRESO

Se define este perfil en cada titulación reuniendo las características deseadas para la persona titulada en cada centro educativo.

PERFIL PROFESIONAL

Este perfil define la identidad profesional de las personas que llevan a cabo una determinada labor y explica las funciones principales que dicha profesión cumple, así como las tareas más habituales en las que se plasman esas funciones.

Para definir un perfil profesional se parte del análisis de las funciones y tareas que llevan a cabo los profesionales en ejercicio, según los siguientes presupuestos:

- Cualquier trabajo profesional puede ser descrito en términos de funciones y tareas.
- Toda área de intervención requiere una serie de conocimientos, actitudes y habilidades identificables de manera concreta (competencias), que los profesionales deben tener para realizar su tarea.
- Los profesionales expertos y aquellos que realizan su trabajo de manera efectiva son la mejor fuente para describir y definir su ocupación.
- Además de la realización profesional actual, para definir el perfil profesional se pueden tener en cuenta potenciales funciones profesionales, aplicaciones, ámbitos de intervención, servicios, etc., que no se han llevado a cabo anteriormente.

PERFIL DE CIUDADANÍA

Martínez, Buxarrais y Esteban (2002) afirman que lograr un buen nivel de formación universitaria implica formar buenos profesionales y buenos ciudadanos y ciudadanas. La universidad debe ser hoy la encargada de la formación de auténticos ciudadanos, responsables y comprometidos éticamente con la realidad social que les rodea.

COMPETENCIAS

Una competencia incluye una serie de cualidades personales, una caracterización de las funciones y tareas en las que se pondrán en acción esas cualidades y una serie de condiciones de realización. La persona competente se conoce a sí misma, conoce las funciones que tiene que cumplir y las condiciones en las que debe hacerlo en cada caso, y regula el proceso de cumplimiento de sus funciones.

Se puede definir competencia como: saber hacer complejo resultado de la movilización,

integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones.

PERFIL FORMATIVO

El perfil formativo es un conjunto de competencias -entendidas desde la vertiente formativa- que hace falta adquirir para dotarse de la capacitación necesaria que permita desempeñar las funciones definidas en el perfil de egreso. A partir de ese perfil se deberán diseñar las situaciones de aprendizaje que promuevan el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que componen el conjunto de las competencias, tanto genéricas y específicas, y su puesta en funcionamiento.

Esta formación debe estar integrada en un proyecto que incluya la formación profesional, investigadora, ciudadana, etc., tratando de evitar la distinción aditiva de lo profesional, lo formativo, y o personal, como elementos de la formación.

PROYECTO FORMATIVO

El perfil se concreta en un proyecto formativo que es la expresión formal del diseño curricular de cada titulación. Según Zabalza (2003), el diseño curricular debe ser un proyecto formativo integrado:

- “Proyecto”, en cuanto que es un plan pensado y diseñado en su totalidad; tiene una formalización de la que hay constancia escrita, es público, y, por tanto, compromete al profesorado.
- “Formativo”, porque su finalidad es obtener mejoras en las personas que participan en él.
- “Integrado”, si tiene unidad y coherencia interna.

El primer paso para iniciar la transformación del sistema actual puede ser la distribución de los conocimientos, habilidades y actitudes, que componen las competencias que se desean desarrollar, por módulos o unidades, a través de los cuales se planifica su adquisición. A partir de una tabla de competencias se indican las asignaturas y las acciones formativas compartidas para trabajar cada competencia.

La transformación completa de los planes de estudio en proyectos de formación exige una planificación compleja que incluye: la explicitación de objetivos; la

organización modular en unidades que permita lograr de la manera más eficaz posible esos objetivos, incluyendo actuaciones interdisciplinares en forma de prácticas como seminarios o debates; la selección de metodologías que respondan al conjunto de objetivos y que tengan en cuenta los recursos disponibles o viables de manera razonable; la selección de contenidos en coherencia con las pretensiones y la preparación de un plan de evaluación de los procesos y de los resultados que garantice, a través del diseño y de los procedimientos, el rigor y la validez (Yániz Álvarez y Villardón Gallego, 2006, p. 27).

A manera de reflexión parcial, la nueva determinación de las titulaciones plantea un diseño curricular dinámico que incorpora necesariamente el ajuste con el entorno. Al mismo tiempo, las competencias surgen elementos centrales en la concreción y síntesis de la perspectiva teórico-práctica de la formación, donde el ECTS se enmarca como un elemento unificador distintivo.

6.5. Innovaciones en las programaciones.

Otro de los grandes retos y compromisos que ha planteado la conformación del EEES tiene que ver con el nuevo enfoque metodológico centrado en el aprendizaje del alumno. Las nuevas orientaciones basadas en el “enseñar a aprender” exigen un cambio muy significativo en la relación profesor-alumno. Por un lado, el docente necesita combinar una gran variedad de estrategias pedagógicas para lograr los objetivos de aprendizaje que se proponga y por el otro, el estudiante debe participar activamente y con autonomía en la apropiación del conocimiento.

Para Benedito (2005), el compromiso fundamental del profesor como docente son los estudiantes, incluso por encima de su disciplina. Por ello se habla en la actualidad de la doble competencia de los buenos profesores: competencia científica, como conocedor del ámbito científico que enseña, y competencia pedagógica y didáctica, como persona comprometida y preparada para la formación y el aprendizaje de los estudiantes.

En varios documentos se expresa que el profesor universitario ante el EEES tiene que sumar a sus funciones tradicionales como docente e investigador, una tercera función como tutor. En tal sentido, Lázaro (2003) define claramente las tres grandes funciones asociadas a este rol:

- Una función instructiva, relacionada con la transmisión del saber.
- Una función investigadora, mediante la que debe contribuir al avance de la ciencia y la búsqueda de verdades científica y nuevos saberes.
- Una función formativa o tutorial, mediante la cual debe cultivar la formación de los estudiantes en cuanto a sus actitudes, hábitos y eso que se denomina “el estilo universitario”.

No obstante, Raga (2003) declara que sería un error considerar que la tutoría es una función nueva del profesor universitario, puesto que se viene desarrollando como tarea de acompañamiento del estudiante desde sus orígenes como institución. Sin embargo, no es menos cierto que se incorpora de manera explícita a la universidad española a partir de los años setenta y en la actualidad, al ser el centro de atención más que la enseñanza del profesor es el aprendizaje del estudiante, cuando se hace más necesaria.

Según Rodríguez Espinar (2004) en la actualidad coexisten tres grandes modelos de tutoría asociados a estas nuevas condiciones de la universidad:

- Modelo académico: Más vinculado a la tradición continental, en el que la acción docente se restringe a informar u orientar sobre su asignatura, en un ambiente de máxima autonomía y libertad de todos los miembros de la comunidad universitaria.
- Modelo de desarrollo personal: Más relacionado con el modelo anglosajón, en el que el objetivo es el desarrollo integral del estudiante y por tanto la acción tutorial abarca ámbitos más allá del estrictamente académico, para adentrarse en cuestiones profesionales y personales.
- Modelo de desarrollo profesional: En el que la figura del tutor en la Universidad se ve complementada por la del tutor en el lugar de trabajo, donde se desarrollan las prácticas en situaciones reales y en las que el principal objetivo es el desarrollo de destrezas y competencias personales, académicas y profesionales para que el perfil del estudiante se ajuste al máximo a los requerimientos del puesto profesional que se va a ver obligado a desempeñar.

Más allá de la modalidad de tutoría elegida, en el nuevo esquema el profesor de educación superior europeo debe programar su actividad desde las competencias para

promover el aprendizaje activo de sus estudiantes. En palabras de Casado Ortiz (2006), el “aprendizaje colaborativo” es el nuevo paradigma y profesor deberá apropiarse de instrumentos y técnicas pedagógicas y tecnológicas para generar la necesaria participación del estudiante y crear mecanismos de motivación para que ese alumno actúe de manera dinámica y creativa dentro del aula (virtual o presencial).

Para Gairín (2005), el profesorado necesita conocer y practicar nuevas formas de gestión del aula si quiere superar el reto de enfrentarse a una docencia comprensiva con garantías de éxito. Debe sacar el máximo rendimiento a la participación del estudiante en clase, a su capacidad de cooperación, de razonamiento e interacción y ver sus diferencias como un elemento enriquecedor y de ayuda a nuestra tarea formativa. Para ello, este mismo autor esquematiza las principales estrategias metodológicas con la correspondiente función orientadora (Gairín y otros, 2004, p. 72-73):

Cuadro N° 19. Función de la orientación en el uso de estrategias metodológicas variadas según Gairín y otros (2004).

ESTRATEGIA METODOLÓGICA (de más expositiva a más participativa – reflexiva)	BREVE DESCRIPCIÓN	FUNCIÓN DE LA ORIENTACIÓN Y DEL PROFESOR ORIENTADOR
Lección magistral	Conferencia o exposición por parte del profesor conocedor de la temática.	Clarificar dudas acerca del contenido expuesto.
Lección magistral participativa	Exposición teórica acompañada de actividad práctica de clarificación, profundización o reflexión sobre el contenido.	Clarificar dudas acerca del contenido expuesto. Guiar al alumnado o grupo en la realización de la actividad práctica.
Visionado vídeo / cine forum	Visionar un documental, película o secuencias de un programa.	Clarificar dudas, guiar en el análisis de conceptos, procedimientos, sensaciones; en la síntesis de nociones; en la extracción de conclusiones, en la extrapolación de ideas.
Análisis de documentos	Disecionar las partes de un determinado documento (político, histórico, cultural, académico, etc.).	Guiar el proceso de identificación de la estructura y principales secciones de los documentos, ayudar a identificar el proceso de planificación, elaboración, desarrollo y evaluación del mismo y orientar en el análisis de sus perspectivas ideológicas.
Trabajo independiente	Proyecto que realiza un estudiante de manera individual.	Orientar y guiar el proceso de planificación, desarrollo y finalización del proyecto.

Cuadro N° 19. Función de la orientación en el uso de estrategias metodológicas variadas (continuación).

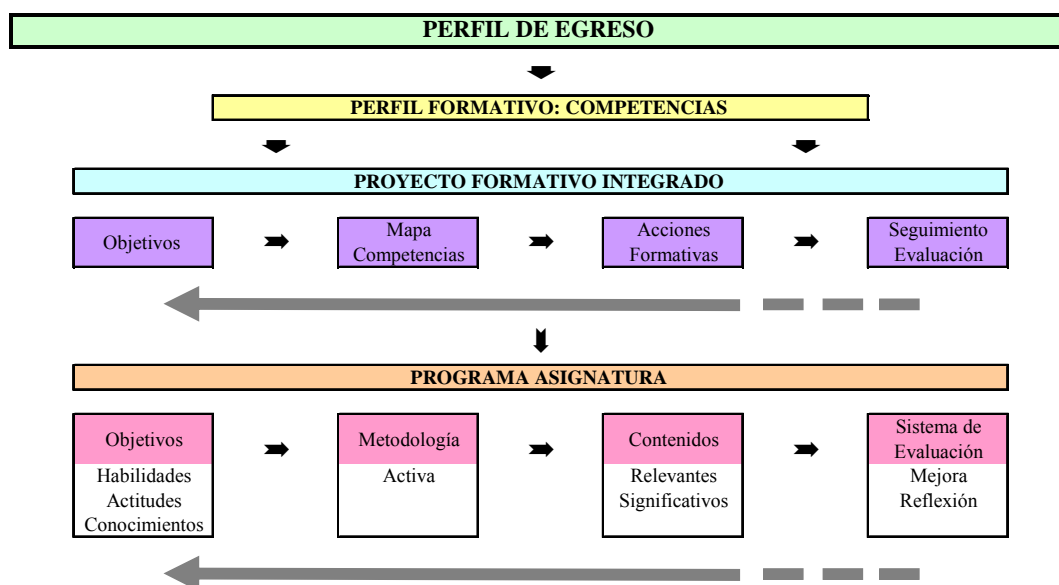
ESTRATEGIA METODOLÓGICA (de más expositiva a más participativa – reflexiva)	BREVE DESCRIPCIÓN	FUNCIÓN DE LA ORIENTACIÓN Y DEL PROFESOR ORIENTADOR
Prácticas de laboratorio	Realizar ejercicios prácticos en espacios concretos (laboratorio de ciencias experimentales, tecnológicas, ciencias de la comunicación, etc.).	Complementar la visión teórica del fenómeno (aplicación práctica de fórmulas, etc.). Orientar en la realización de procedimientos analíticos, mecánicos, etc. Guiar en la adquisición de hábitos de razonamiento, de observación, etc.
Prácticas de campo	Realizar ejercicios prácticos en escenarios reales.	Guiar en la adquisición de competencias profesionalizadoras (interpersonales, académicas, cognitivas e instrumentales) necesarias para garantizar el éxito en las tareas encomendadas.
Comentarios texto	Responder de manera crítica a una serie de interrogantes acerca de un texto determinado.	Dar pautas para una redacción crítica como respuesta a unas preguntas concretas.
Simulación / role playing	Dramatizar una situación mediante la representación de roles diversos.	Ayudar a los estudiantes a representar papeles ajenos.
Estudio de casos	Analizar y solucionar un estudio de caso (en grupos pequeños).	Clarificar dudas acerca de la descripción del caso. Orientar en la búsqueda de documentación, en el proceso de resolución del caso (reflexión, debate, análisis de las opciones), y en las conclusiones.
Trabajo por problemas	Analizar y solucionar un problema real (en grupos pequeños).	Clarificar dudas acerca de la formulación del problema y posibles escenarios de resolución. Orientar en la búsqueda de documentación, en el proceso de resolución del problema y en la redacción de las conclusiones.
Trabajo por proyectos / Proyectos autorizados	Elaborar un proyecto de trabajo (a menudo interdisciplinar).	Guiar en la observación de los fenómenos, en el diagnóstico de las necesidades del proyecto, en las fases del mismo (planificación, intervención, coordinación, evaluación, redacción de conclusiones).
Seminarios	Discusión en pequeño grupo a partir de la presentación de un tema por parte de uno o varios estudiantes/expertos.	Orientar la discusión y construir una argumentación sobre la temática de manera conjunta. Ayudar a que los estudiantes expongan sus visiones del tema.

Las autoras Yániz Álvarez y Villardón Gallego (2006) también explican claramente la programación a partir de competencias y delimitan, luego de contemplar todos los aspectos referidos a los diferentes perfiles, tres acciones básicas:

- Plantear objetivos como resultados de aprendizaje, derivados de los elementos de las competencias a desarrollar.
- Proponer una metodología activa que favorezca el aprendizaje de objetivos de diversa naturaleza y el aprendizaje activo.
- Plantear un sistema de evaluación en coherencia con el resto de elementos que favorezca el desarrollo de competencias. Esto es, debe permitir valorar el logro de los objetivos y ser coherente con la metodología. El uso formativo de la evaluación para la mejora, aumenta su utilidad en el proceso formativo.

El siguiente cuadro ilustra este proceso de programación:

Cuadro N° 20. Proceso de programación de una titulación por competencias según Yániz Álvarez y Villardón Gallego (2006).



La construcción del conocimiento de manera compartida es un gran desafío en el diseño de cualquier programación didáctica. En este nuevo modelo se interrelacionan dinámicamente tres elementos básicos: docente, estudiante y tarea, situación que se presenta en un contexto específico y que determina un mapa de competencias a lograr por el estudiante. Ésta es una excelente oportunidad para cambiar realmente de

paradigma y alcanzar un sistema de estudios flexible, basado en una estructura de titulaciones y créditos armónica y comparable.

6.6. Repercusiones organizacionales.

Una de las primeras observaciones necesarias a la hora de pensar en la convergencia europea se presenta a la hora de pensar en la conformación del consabido “espacio”. Al respecto, Goñi Zabala (2005) plantea que “área” o “espacio” son palabras ajustadas porque, teniendo en cuenta la diversidad que caracteriza a las instituciones sociales europeas, sería un error pretender una uniformización que vía norma legal viniera a imponer un modelo cerrado de universidad europea. La diversidad social y cultural es una nota idiosincrásica de la sociedad europea y no tener en cuenta esta realidad resultaría nefasto para todo proyecto que pretenda suscitar apoyo en el medio social europeo. En consecuencia, “no se pretende uniformizar de manera legalista y reglamentista a las diferentes instituciones europeas, lo que se desea es dar a las instituciones universitarias europeas unos cauces para que confluyan progresivamente a la vez que mejoran y actualizan los procesos instructivos y educativos de los que son agentes activos; de manera que ese nuevo marco permita en el futuro no sólo la homologación de los estudios realizados en las diferentes instituciones europeas, sino que además las conviertan en un referente internacional a escala mundial en lo relativo a la calidad de las instituciones universitarias” (Goñi Zabala, 2005, p.26).

De esta forma, el proceso de convergencia europea se está concretando con diferente nivel de actuación en cada país; no obstante, todos los integrantes se han propuesto considerar las necesidades emergentes de sus sociedades.

Las decisiones curriculares que se han ido aplicando producen grandes repercusiones organizativas, que afectan a cada comunidad académica en particular. Según Zabalza y Escudero (2004) los parámetros que configuran la actuación formativa de las universidades en el futuro son:

- Una formación modular de dos o tres ciclos que flexibilice los itinerarios formativos.
- Una formación concebida como el inicio de un proceso formativo en el continuum de aprendizaje y desarrollo profesional que ha de durar toda la vida.

- Una docencia menos centrada en la actuación magistral del docente y más orientada a posibilitar y reforzar el aprendizaje de los estudiantes.
- Una formación basada en el aprendizaje autónomo de los estudiantes, que les devuelve parte de la responsabilidad de su formación y que les proporciona herramientas y recursos para el aprendizaje.
- Una formación basada en competencias generales y específicas, esto es, capaz de combinar elementos teóricos y procedimentales, conocimientos disciplinares y aprendizajes prácticos, desarrollo científico y formación en actitudes y valores.
- Una enseñanza que combine adecuadamente las virtualidades de la presencialidad y las nuevas posibilidades de apertura y diversificación que ofrecen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs).

Por lo tanto, no es una reforma más la que se pretende, sino una verdadera transformación del currículo, de las metodologías de enseñanza-aprendizaje y de la empleabilidad de los titulados.

La valoración que se haga del interés y de los fundamentos ideológicos de esta reforma no debe evitar la toma de conciencia de que estamos convocados a un tiempo en el que previsiblemente se producirán cambios estructurales profundos en las universidades en las que trabajamos y que esos cambios determinarán las líneas maestras en las que se moverá la estructura general del currículo universitario. Todos estamos convocados, cada cual desde su manera de pensar, a la labor de construcción de ese EEES, la colaboración puede ser entendida de maneras diversas y legítimas todas ellas, unas críticas que otras, pero en todo caso desde el conocimiento de lo que se propone y de los fundamentos que lo sostienen (Zabala, 2005, p. 63-64).

En tal sentido, otra de las cuestiones más relevantes para la adaptación al EEES tiene que ver con la manera de encarar la docencia y en consecuencia, los nuevos roles que se configuran en la relación pedagógica.

Según se visualiza en los trabajos de Gairín (2005), la implantación de los créditos ECTS implica en primer lugar, una reordenación interna de los procesos formativos y modificaciones en la estructura de los planes de estudios. De hecho, se otorga la mención ECTS a las instituciones que apliquen el ECTS de una manera adecuada en todos los programas conducentes a un título de primer y segundo ciclo. La

mención servirá para destacar el perfil de la institución como un socio transparente y fiable en la cooperación europea e internacional. Los criterios para la concesión de la mención que se señalan abarcan la existencia de catálogo informativo de cursos en dos idiomas (o sólo en inglés si se imparten en este idioma) y la utilización de créditos ECTS (por ejemplo: en contratos de estudios, expedientes académicos y certificados de reconocimiento académico). En segundo lugar, también es evidente que el modelo de ECTS entraña actividades distintas que los anteriores sistemas.

Algunas referencias con implicaciones organizativas podrían según Gairín (2005) pueden ser:

- Cuanto más diversificada es la metodología del profesor mayor carga de trabajo tiene.
- La necesidad de un mayor número de espacios tipo seminario.
- Necesidad de una coordinación horaria elevada, que garantice opciones reales a los estudiantes.
- Las materias más básicas, que requieren un mayor seguimiento, normalmente se programan al inicio de la carrera y las materias más prácticas tipo "proyectos" en los últimos cursos.
- Importancia de la tutorización académica como orientación y como seguimiento de los aprendizajes.

Estas nuevas circunstancias también deben permitir una reconsideración de los alcances de la dedicación de los docentes y la relación con sus honorarios; máxime si se suman las actividades tutoriales y las estrategias virtuales. Para Benedito (2005), es evidente que el profesorado ha de reorientar su labor docente, siempre partiendo de su dominio de la materia, de su experiencia, pero incluyendo otras dimensiones como:

- Su rol de organizador del proceso de aprendizaje.
- Determinar el volumen de trabajo de diferentes tipos a exigir a los estudiantes, tarea tan novedosa como difícil de cuantificar, si tenemos en cuenta la singularidad y variedad de estudiantes.
- Establecer las competencias básicas que los estudiantes han de dominar.
- Definir núcleos comunes de conocimientos para configurar currículas

básicas de carácter interdisciplinario.

- Desarrollar de una vez la actividad tutorial. La cultura universitaria en el uso del asesoramiento y la tutoría es todavía poco consistente y quizás hay que exigir su cumplimiento, por su valor comunicativo, formativo y orientador, como un aspecto de igual importancia que las clases, los talleres y las prácticas.
- Establecer mecanismos de seguimiento, para evaluar el progreso de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y en los resultados finales.
- Preparar materiales curriculares, guías didácticas, dossiers electrónicos, etc. Sin olvidar el valor de la lectura profunda y reflexiva de los libros.
- Conseguir el compromiso, la implicación de los estudiantes, individualmente y como colectivo, en el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Al respecto, otras conclusiones significativas las plantea Casado Ortiz (2006) en un artículo reciente sobre convergencia europea y cambios en la universidad. Ellas son:

- Enseñar y aprender en la sociedad de la información y del conocimiento representa un gran reto para las universidades en general y para los profesores en particular, porque significa un cambio de paradigma pedagógico, que necesariamente conlleva transformaciones profundas en los modelos organizativos de las instituciones académicas y universitarias, así como en la forma de organizar, transmitir y construir conocimientos.
- En suma, se trata de un cambio cultural de gran magnitud que afecta no sólo a la manera de concebir los aprendizajes y la tecnología, sino también a la propia estructura y organización interna de las universidades, hoy por hoy, todavía bastante burocráticas y jerarquizadas.
- Las peculiaridades de la sociedad de la información y la incorporación de nuevas metodologías de formación interactivas y a distancia aprovechando el uso intensivo de las TICs, exigen la innovación continua de los modelos formativos y educativos.
- La discusión actual en las jerarquías y burocracias académicas universitarias acerca del EEES, y sobre todo del nuevo catálogo de titulaciones y nuevo

sistema común de créditos ECTS, está más centrada en la búsqueda de nuevos “equilibrios de poder” que en el gran debate acerca del necesario cambio de paradigma pedagógico.

- Lo paradójico de la situación es que no faltan voces desde las cúpulas directivas de las universidades y autoridades académicas llamando al cambio continuamente, pero no tocan y/o intervienen en la cultura organizacional.
- Las estrategias de cambio y adaptación tecnológica y pedagógica que están llevando a cabo la mayor parte de las organizaciones e instituciones universitarias conservan las estructuras burocratizadas y jerarquizadas, y las formas tradicionales de entender y hacer las cosas, tanto en lo pedagógico como en lo tecnológico, y continúan sin remover las barreras organizativas para “aprender a aprender” y cambiar de verdad para adecuarse al nuevo escenario definido en el EEES.
- La cuestión a debatir, pues, sería si estas estrategias de cambio evolutivo y de aprendizaje adaptativo, son las más adecuadas para la transformación de estas grandes burocracias o, por el contrario, se debería adoptar una estrategia de cambio no meramente evolutivo y de aprendizaje generativo, que sí entrañaría necesariamente el replanteamiento de las “teorías en uso organizativas” y, como consecuencia, cambios profundos en el comportamiento organizativo.
- Las empresas en general y las grandes organizaciones y universidades en particular necesitan líderes de proyectos más fuertes, además de campeones intelectuales con suficiente poder y deben adquirir formas heterárquicas. Así pues, las universidades —como recomienda el informe Bricall— han de introducir la gestión por proyectos en la docencia. También deberán desarrollar una estrategia institucional clara que provea un esquema de desarrollo de esta tecnología en la enseñanza, en la investigación y en la administración.
- El nuevo escenario educativo deberá volcarse, pues, sobre métodos participativos de enseñanza y aprendizaje. Ello supone un cambio importante en la actitud del profesor y una transformación de su papel dentro del aula. El nuevo profesor deberá entender que su función no se limita a transmitir

conocimientos, sino a buscar medios para que los estudiantes descubran esos conocimientos y sean capaces de aplicarlos en la vida real. En definitiva, deberá convertirse en un constructor de “comunidades de aprendizaje” y “redes de conocimiento”. Y, por supuesto, deberá estar preparado para no perder el control del aula, ya sea presencial o virtual. Pero, sobre todo, deberá ser capaz de convertirse en un auténtico dinamizador y facilitador de los aprendizajes junto a sus alumnos, y también arquitecto de redes y/o cluster de conocimiento junto a sus colegas y profesionales del entorno económico, social y cultural de la universidad.

En síntesis, la puesta en marcha del EEES puede constituir una excelente oportunidad para la introducción de innovaciones didácticas apoyadas por procesos de formación que estimulen una reflexión fundamentada y crítica sobre la práctica docente y para trasladar las nuevas necesidades de la sociedad a las estrategias curriculares.

Todo esto conlleva nuevas responsabilidades y modos de hacer y obviamente, hay nuevos roles tanto para el profesor como para los estudiantes. Estas nuevas concepciones exigen cambios en los actuales diseños curriculares y esto subraya la necesidad de pasar del profesor que enseña al alumno que aprende y que guía la construcción del saber.

Sea cualquier fuere el modelo de tutoría que se decida implementar, esta estrategia de asesoramiento para el alumnado se presenta como un elemento clave para elevar la calidad del desarrollo integral de los estudiantes, más allá de las nuevas reformas planteadas. En tal sentido, el Informe Mundial de la UNESCO (2005) referido a las sociedades del conocimiento, puntualiza muy claramente que el futuro de las sociedades del conocimiento descansa en gran parte en la excelencia de la formación de los profesores, cuyas tareas y funciones están llamadas a diversificarse para alcanzar, entre otros objetivos, el de la educación para todos.

Capítulo 7. ESPACIO COMÚN DE ENSEÑANZA SUPERIOR DE LA UNIÓN EUROPEA, AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

7.1. Antecedentes.

Los ministros de educación de los 48 países de la Unión Europea, América Latina y el Caribe reunidos en París en noviembre de 2000, han firmado una declaración que persigue impulsar la cooperación en materia de educación superior entre las tres regiones, con el objetivo de crear el Espacio Común de Educación Superior Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC). En dicha declaración se ha establecido un marco de acción compuesto de las siguientes consideraciones:

- El Espacio de Enseñanza Superior UEALC alentará la comparabilidad de los diplomas. Se esmerará en desarrollar la movilidad de los estudiantes, los docentes, los investigadores y el personal administrativo. En este marco, se favorecerá la puesta en marcha de sistemas de créditos compatibles que permitan el reconocimiento y la validación de los períodos de estudios dentro del respeto de la legislación vigente en cada país.
- El Espacio de Enseñanza Superior UEALC privilegiará temas redefinidos conjuntamente por los ministros a cargo de la enseñanza superior, asistidos por expertos, según el modelo de la reunión de París.
- El Espacio de Enseñanza Superior UEALC favorecerá la enseñanza a distancia velando por mantener un equilibrio con la enseñanza presencial. En los casos adecuados, se explorará el potencial de cooperación en materia de validación y de reconocimiento de la enseñanza a distancia en un contexto transnacional, prestando atención a las garantías de calidad.

Se alentará los programas de intercambios de estudiantes, de docentes, de investigadores y de personal administrativo, que tendrán en cuenta las nuevas tecnologías de información y de comunicación, empleando, en los casos adecuados, el marco de los programas comunitarios.

La puesta en común de las fuentes documentales y de las bases de datos será una prioridad para el Espacio de Enseñanza Superior UEALC. A tal efecto, se deberá estudiar la instauración de una biblioteca virtual en un marco

comunitario y bi-regional.

- La formación profesional y la articulación entre la formación y el empleo constituyen prioridades para el Espacio de Enseñanza Superior UEALC. Éste procurará adaptarse permanentemente a la evolución de las necesidades, a las expectativas de las sociedades y a los progresos de los conocimientos científicos y tecnológicos, para favorecer la alta calidad de la enseñanza y la integración en el mercado laboral y se alentará a los programas de formación que otorguen una cualificación. Se prestará especial atención a los estudios de corta duración, destinados a los alumnos salientes de una enseñanza secundaria. Tales estudios podrán, a iniciativa de los establecimientos de enseñanza superior, desembocar en diplomas comunes o reconocidos recíprocamente dentro del respeto de las legislaciones vigentes. También se favorecerá el reconocimiento de las adquisiciones profesionales a lo largo de la vida. A este respecto, se incitará a una colaboración acrecentada entre los gobiernos, el mundo académico y el mundo laboral, y se facilitará la definición de perfiles de formación continua pertinentes. El conjunto de estas actividades podría asimismo ser tenido en cuenta en el marco de los programas comunitarios.
- El Espacio de Enseñanza Superior UEALC alentará programas de estudios europeos y la creación o el refuerzo de centros de estudios europeos en las cuatro sub-regiones de América Latina y el Caribe. Simétricamente, se alentará el afán del desarrollo de los centros de estudios de América Latina y el Caribe ya existentes en Europa. Se favorecerá su organización en red y la puesta en marcha de programas que permitan intercambios mutuos de estudiantes, de docentes, de investigadores y de personal administrativo en cooperación, en los casos adecuados, con la Comisión Europea.
- Los ministros a cargo de la enseñanza superior o las autoridades definidas en un marco nacional, apoyándose en las instituciones a cargo de la enseñanza superior, se reunirán regularmente y como mínimo cada cuatro años, con el objeto de evaluar los progresos realizados en la instauración de los objetivos buscados en la presente declaración. Entre las reuniones, los cinco países coordinadores (dos de Europa, dos de América Latina y uno del Caribe)

asegurarán el correcto desarrollo del proceso en relación con el correspondiente que cada país haya designado. Se asegurarán una función de coordinación general, en el marco de las estructuras nacionales, comunitarias e internacionales, que colaborarán de forma más estrecha.

En síntesis, la creación de este espacio común ha tenido como finalidad, facilitar la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, crear sistemas de créditos compatibles que permitan el reconocimiento y la convalidación de títulos y periodos de estudio, e intercambiar experiencias referentes a la dirección, evaluación y gestión de los sistemas de educación superior en las tres regiones.

Para llevar a cabo las estrategias y prioridades señaladas en la Declaración de París, se ha creado un Comité de Seguimiento del que forman parte Francia y España en representación de la Unión Europea, México y Brasil en representación de América Latina y San Cristóbal y Nieves en representación del Caribe. El mencionado comité ha elaborado el Plan de Acción 2002-2004, que ha sido presentado y refrendado en la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en Madrid en mayo de 2002, en la que se ha firmado el Compromiso de Madrid. Dicho plan de acción consta de tres partes:

1. Definición de objetivos.
2. Definición de estrategia.
3. Presentación de proyectos.

Dentro de los objetivos se ha establecido la definición del mencionado Espacio Común UEALC, con las prioridades definidas en la declaración celebrada en 2000 y en respuesta a las siguientes cuestiones:

- Fomentar la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de manera intra e interregional, y mejorar las condiciones en las que ésta se desarrolla en la actualidad.
- Promover el conocimiento recíproco de los sistemas de evaluación nacionales existentes, con el objetivos de intercambiar experiencias de éxito en ese ámbito, que sirvan para perfeccionar los procesos de evaluación de la calidad de la enseñanza superior de manera intra e interregional.
- Definir una serie de proyectos vinculados con ambos temas prioritarios para

el período 2002-2004.

En cuanto a las estrategias, se perfilaron los principios que orientan la cooperación en este marco:

- Tomar en consideración las iniciativas, experiencias y buenas prácticas de cada uno de los países y aprovechar las sinergias.
- Promover una cooperación multilateral orientada hacia el fortalecimiento de los sistemas de enseñanza superior.
- Movilizar todos los recursos necesarios, nacionales y regionales, para garantizar el mantenimiento de los proyectos mediante la participación activa de los canales públicos y privados, bilaterales y regionales.
- Promover la participación, en actividades de enseñanza superior, de centros de excelencia académica del Espacio UEALC, y que éstos se organicen en redes transnacionales e intra e interregionales.
- Asegurar a los proyectos promovidos dentro del Espacio UEALC un mayor impacto social y un efecto multiplicador regional.
- Promover la colaboración entre las universidades y centros de investigación y el sector privado.
- Estimular la cooperación para reducir la exclusión en el acceso al conocimiento entre las regiones, de acuerdo con los programas de éxito existentes y fomentar el desarrollo de sinergias entre los mismos y en las regiones del Espacio UEALC.

Cabe aclarar que en este punto se hace especial mención de los programas de movilidad y a la promoción del desarrollo de una evaluación de calidad de la enseñanza superior.

Los programas de movilidad entre la Unión Europea y América Latina (programa comunitario ALFA o el nuevo programa ALBAN) desempeñan un papel importante que debería acentuarse. En general, los obstáculos que se han identificado como principales frenos a la movilidad son: el reducido número de ayudas disponibles, las condiciones de acogida en el país receptor y la formación lingüística inadecuada en el idioma del país de destino (formación que ha de ser abordada tanto en el país de origen como de destino), así como las dificultades de reconocimiento de los períodos de

estudio en el país de origen. En este último caso sería necesario un estudio comparativo sobre el sistema de enseñanza superior en cada uno de los países del espacio UEALC y sobre el reconocimiento que tienen los períodos de estudio en estos países. Las conclusiones de dicho estudio deberían permitir desarrollar mecanismos para la acreditación de estos períodos de estudio que sean mutuamente reconocidos, de modo similar a lo que se está realizando en el ámbito europeo con el desarrollo de la Declaración de Bolonia.

En relación a la evaluación de la calidad, el Espacio UEALC pretende aportar un marco referencia para aunar esfuerzos en este sentido, promover el conocimiento recíproco sobre los procesos de evaluación y acreditación de la enseñanza superior, comparar experiencias y metodologías, reflexionar sobre los procesos y estimular la creación de dispositivos de evaluación. Por último, en cuanto a los proyectos, se han presentado varias acciones que se resumen a continuación:

- Movilidad.
 - Elaborar un estudio sobre los programas de movilidad.
 - Realizar un seminario sobre el sistema de convalidación de los períodos de estudio.
 - Crear cátedras de estudios europeos y latinoamericanos/caribeños para facilitar la movilidad de los profesores.
- Evaluación de la calidad.
 - Realizar un seminario de expertos sobre evaluación de la calidad de las instituciones y programas de enseñanza superior.
 - Crear un foro de información y debate sobre los aspectos vinculados con la evaluación de la calidad de la enseñanza superior y sobre la acreditación.
 - Elaborar un estudio sobre la acreditación y la convergencia de los programas de estudio (titulaciones) en el seno del Espacio UEALC.
- Acciones transversales.
 - Creación y fortalecimiento de centros de investigación sobre estudios latinoamericanos y caribeños en Europa y europeístas en América Latina y el Caribe.
 - Apoyo a la creación de bibliotecas virtuales.

- Fomentar encuentros de expertos sobre la formación técnica y profesional de nivel superior.
- Celebración de un curso de formación en integración regional.

Los primeros proyectos del Plan de Acción han sido aprobados en la IV Reunión del Comité de Seguimiento celebrada en Córdoba (España) en octubre de 2002. Los países representados en el Comité, han asumido la coordinación de proyectos concretos sobre los dos temas centrales que articulan el Plan: la evaluación de la calidad de la Educación Superior y la movilidad. España, a través de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), se encarga del desarrollo y coordinación de los proyectos relativos a la evaluación de la calidad de la Educación Superior. Por otra parte, la ANECA ejerce la Secretaría Técnica del Comité de Seguimiento, a partir del acuerdo adoptado durante la V Reunión del Comité, celebrada en París en mayo de 2003.

7.2. Avances realizados.

El experto argentino Fernández Lamarra (2005) sostiene que la convergencia y la articulación de los sistemas de educación superior en América Latina, así como la construcción y consolidación del Espacio Latinoamericano de Educación Superior, se han planteado como fuertes desafíos y procesos ineludibles frente a la actual situación de fragmentación, de diversificación institucional y de disparidad en los niveles de calidad, en especial a partir de los años 90.

De esta forma, entre los avances que registrados cabe mencionar el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras del MERCOSUR (MEXA), los programas, proyectos, trabajos y estudios del IESALC de la UNESCO, de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), de la Comisión Europea y de las diversas redes de universidades existentes. Entre ellas se consideran Columbus, el Grupo Montevideo, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria y la Asociación de Universidades de América Latina y del Caribe para la Integración.

Mención especial merece el Proyecto 6 x 4 – UEALC, dado que ha partido de la necesidad de estrechar la cooperación y facilitar la movilidad entre los sistemas de educación superior en América Latina, respondiendo al propósito principal de la Declaración de la Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la Enseñanza Superior ya mencionada (París, noviembre de 2000).

Los aspectos clave del proyecto han sido el desarrollo de un acercamiento a la evaluación y reconocimiento de los resultados del aprendizaje, expresados en términos de competencias, y el fortalecimiento de la pertinencia y de los vínculos de la educación superior y la investigación con la sociedad. Se ha puesto especial atención en el desarrollo de los mecanismos que faciliten el reconocimiento de las calificaciones y competencias de las personas, tanto para continuar con sus estudios y su vida laboral como para incrementar la movilidad académica.

Sin duda, la calidad y transformación de la educación superior requiere de la contribución y compromiso de los actores clave en todos los niveles. La base del diseño del proyecto ha sido la participación activa de los académicos y las instituciones de América Latina, el Caribe y Europa. Se han conformado seis grupos de trabajo que están llevando a cabo un análisis comparativo desde cuatro enfoques principales, con la finalidad de elaborar un marco de análisis e instrumentos comunes y una serie de recomendaciones que contribuyan a un mayor acercamiento regional e interregional.

En consecuencia, el diseño del proyecto se basa en seis grupos de trabajo, uno por cada profesión – carrera seleccionada para el proyecto, que trabajará considerando cuatro ejes de análisis:

Cuadro N° 21. Grupos de trabajo y ejes de análisis del Proyecto 6 x 4.

PROFESIONES-CARRERA	EJES DE ANÁLISIS
1. Administración. 2. Ingeniería Electrónica o similar. 3. Medicina. 4. Química. 5. Historia. 6. Matemáticas.	1. Competencias profesionales. 2. Créditos académicos. 3. Evaluación y acreditación. 4. Formación para la innovación y la investigación.

Es necesario resaltar que el Proyecto 6 x 4 UEALC se ha construido sobre la base de los logros y redes creadas a través de ALFA y de otros programas de la Unión

Europea, como ERA (European Research Area), Tuning y TEEP (Transnational European Evaluation Project), y de las experiencias de América Latina y Caribe indicadas al inicio del apartado (MERCOSUR, CSUCA y RIACES, entre otras).

La intención de este proyecto es colaborar con programas ya existentes, así como con nuevas iniciativas dirigidas al fortalecimiento de una comunidad de educación superior en América Latina y el Caribe y al desarrollo del Espacio de Educación Superior UEALC. Cabe mencionar que representantes y expertos de asociaciones, tanto nacionales como regionales, y de los gobiernos han contribuido al diseño del proyecto y continúan participando en su promoción y desarrollo.

7.3. Sistema de Créditos Académicos para América Latina.

Las instituciones de educación superior de América Latina han estado trabajando en estos últimos años en la elaboración de un sistema de créditos común, dada la importancia planteada por movilidad de los estudiantes no sólo a nivel regional, sino también internacionalmente.

El desarrollo del Sistema de Créditos Académicos (SICA) y del Complemento al Título (CAT) se ha dado en el marco del Proyecto 6 x 4 - UEALC, “Seis profesiones en cuatro ejes: un diálogo universitario”. Esta iniciativa ha contado con la participación activa de un grupo de académicos, instituciones, asociaciones y expertos en educación superior de América Latina y todavía está en pleno trabajo de coordinación y profundización de sus posibles alcances. Es decir, el SICA es un sistema que facilita la valoración y comparación de los resultados del aprendizaje en el contexto de distintos programas y entornos de estudio. Proporciona asimismo, un método homologado para comparar el aprendizaje entre los distintos programas académicos, instituciones, regiones y países.

Cabe recordar la distinción propuesta por Malo (2006) al expresar que en la definición más tradicional, el crédito se presenta como una unidad de medida del trabajo académico del estudiante. En su definición más moderna, es una unidad de medición del esfuerzo que se necesita de parte del estudiante medio para adquirir algunas competencias, por cualquier medio de aprendizaje (cursos académicos, aprendizaje informal o fuera de la universidad). Los créditos académicos se otorgan con la finalidad de cursar una carrera académica y lograr una titulación, no significa que el aprendizaje

se logra por medio de cursos académicos. A su vez, un sistema de créditos es una forma regulada de describir un programa de estudios, asignándole créditos a sus componentes.

En tal sentido, en América Latina se están desarrollando diversas experiencias de sistemas de créditos académicos en los ámbitos regional, nacional e institucional. En el ámbito regional, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) ha estado promoviendo desde la década de los 60, la adopción de un sistema de créditos con el fin de homologar los programas académicos de las universidades de la región. Posteriormente, para estudios de posgrado se han adoptado los conceptos básicos y normas académicas de los programas regionales centroamericanos, aprobados en 1998, donde se define el crédito centroamericano.

En 1991 se ha constituido el grupo de trabajo de los ministros de educación de los países del MERCOSUR (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) que han venido trabajando de manera sistemática para lograr la armonización de los sistemas educativos y la calidad del servicio. En lo relativo a créditos académicos en particular, se cuenta con la Guía del Usuario para el Sistema de Transferencia de Créditos, elaborada en el marco de la Asociación de Universidades e Institutos Tecnológicos del MERCOSUR (AUITMER), en 2003.

También es importante destacar, las experiencias de Costa Rica con el Convenio para Unificar la Definición de Crédito en la Educación Superior, aprobado en 1976, y el Convenio para crear una Nomenclatura de Grados y Títulos de la Educación Superior Universitaria Estatal, firmado en 2004. Colombia ha alcanzado avances muy notables al incorporar el tema de los créditos académicos con el de la calidad, como ha quedado plasmado en el Decreto N° 2566, por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior, emitido en 2003.

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), ha aprobado el establecimiento de un sistema de créditos en 1972 y la Secretaría de Educación Pública ha emitido el Acuerdo 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior, publicado en 2000.

El impacto que ha tenido en el tema de los créditos académicos y el impulso que se ha dado a la cooperación bi-regional entre Europa y América Latina y el Caribe, a partir de la Primera Cumbre realizada en Brasil en 1999, han sido muy significativo.

A partir de la creación del UEALC en el 2000, los esfuerzos desarrollados en este campo toman un nuevo empuje y empiezan a ampliarse y consolidarse bajo las directrices de las Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno, definidos en sus respectivas Declaraciones de Río de Janeiro (1999), Madrid (2002) y Guadalajara (2004), a las que se han sumado los ministros de educación, con la Declaración de París (2000) y las autoridades universitarias con los documentos emanados de las reuniones de Florianópolis (2000) y Torino (2000), Compostela (2004) y Lovaina (2004).

Teniendo en cuenta los documentos que circulan a través del Proyecto 6x4 y específicamente los referidos al SICA, los principios que rigen este nuevo sistema de créditos son:

- El concepto básico de SICA para América Latina está basado en el volumen total de trabajo que requiere el estudiante medio para lograr las competencias profesionales o los objetivos del aprendizaje en los distintos niveles de la educación superior. Tiene como fundamento que un crédito representa no sólo las horas presenciales de docencia que recibe el estudiante, sino también las horas de trabajo independiente que éste utiliza en su proceso de aprendizaje.
- Los créditos representan el volumen total de trabajo que requiere un estudiante medio en un determinado período académico para alcanzar los objetivos del aprendizaje del curso o cursos.
- Los créditos sólo se conceden tras completar con éxito el aprendizaje.
- El SICA prevé el establecimiento de acuerdos de equivalencia, dada la normatividad propia de cada país, alrededor de una unidad común (como el crédito SICA).
- Los créditos sólo son una forma de expresar el volumen del trabajo del estudiante para el aprendizaje de un curso, en una métrica que permita las comparaciones. Los atributos que se especifican adicionalmente son el nivel de formación en el que tiene lugar el aprendizaje, los objetivos o resultados de aprendizaje y las notas (calificaciones) obtenidas.
- Los créditos académicos se pueden aplicar en todos los programas de cualquier nivel dentro del sistema de educación superior. El principio básico

que guía su definición es que los alumnos pueden dedicar entre 20 y 48 horas a la semana a sus estudios, los periodos académicos varían entre 15 y 20 semanas, y el número de horas mínimo de dedicación de trabajo del estudiante es de 16 horas.

- Los créditos que hayan sido concedidos por una institución pueden ser reconocidos por otra, pero la decisión final la tomará siempre la institución de acogida o la autoridad nacional competente a la que se solicite el reconocimiento de estos créditos para poder acceder a una parte de sus programas de estudio o para quedar exento de dicha parte.
- Es recomendable incorporar el componente del aprendizaje en la definición de los créditos SICA. Cuando los créditos están relacionados con competencias y resultados del aprendizaje, resultan más fáciles de comparar. Los créditos cuantificados en términos de resultados del aprendizaje adquieren una dimensión más precisa y expresan más claramente su valor. Los resultados del aprendizaje son formulaciones donde se detalla lo que el estudiante puede hacer una vez adquiridos los créditos.

Para calcular el valor total de créditos SICA de un programa académico en América Latina se propone el siguiente procedimiento. En primer lugar se toma en consideración una carga semanal normal de un estudiante, que valore su tiempo de dedicación al programa, y respete sus posibilidades de tiempo libre. Dicho valor se multiplica por las semanas académicas de estudio previstas por el programa. El resultado del cálculo anterior se multiplica nuevamente por el número de semestres académicos previstos por el programa, para finalmente llegar a un número total de horas de trabajo por parte del estudiante previsibles en el programa. El resultado anterior se divide entre la valoración del SICA para alcanzar un número total de créditos SICA de un determinado programa en cuanto a América Latina.

Como puede observarse, el SICA para América Latina permite una fácil aproximación de algunos modelos de créditos académicos en la región, pero adicionalmente permite la aproximación al modelo ECTS. La propuesta se asemejaría al modelo ECTS y permitiría una fácil homologación al EEES.

Este mismo ejercicio podría desarrollarse para los programas de maestrías y doctorados típicos, para tener un estimado del rango de créditos aplicable. Para este

cálculo es necesario considerar durante un período académico la totalidad de las horas de trabajo por parte del estudiante, incluyendo el número total de horas presenciales para la unidad del curso (número de horas semanales x número de semanas). Dichas horas presenciales incluyen clases magistrales, talleres, seminarios, trabajo de laboratorio, tutorías, prácticas, u otras estrategias en las que existe un trabajo acompañado al estudiante. Por otro lado, se consideran las horas de trabajo independiente, que incluyen: estudio por parte del estudiante, investigación o trabajo personal, trabajo en grupos, u otro similar en los que no hay un trabajo acompañado al estudiante. Dicho valor se divide entre la valoración del SICA, a partir de lo cual se puede estimar el número de créditos previstos para dicha asignatura.

El SICA ofrece la posibilidad de contar con una cuantificación del trabajo académico (6 créditos) en un mismo orden de magnitud, lo que facilita su comparación entre distintas instituciones y países. Si la diferencia en los órdenes de magnitud entre los diferentes sistemas fuese ser muy grande, la percepción será que existen muchas dificultades para su comparación, aunque sólo sea un problema de conversión numérica.

Sin lugar a dudas, los créditos académicos representan un elemento clave en la construcción de un sistema que posibilite y amplíe el diálogo interinstitucional y la movilidad de los estudiantes, tanto en el ámbito local, como entre países y regiones.

7.4. Complemento al Título.

El Complemento al Título (CAT) es un documento que añade información al título mediante una descripción del desempeño del titulado, el nivel y la función del título y las características del programa de estudios y de la institución donde se cursaron los estudios. Además proporciona información sobre el contexto de la educación superior y del aseguramiento de la calidad en el país de procedencia.

Este documento ha sido el resultado de haber incorporado el SICA y haber revisado el modelo del Suplemento Europeo al Título. Las ventajas de promover su uso son:

- Incrementar la comparabilidad de las diversas titulaciones y facilitar su reconocimiento académico y profesional.
- Asegurar que los títulos oficiales expedidos por las instituciones de

educación superior de la región, tengan en un documento anexo aquella información que garantice la transparencia acerca del nivel y contenidos de las enseñanzas certificadas por dicho título.

- Proporcionar una descripción más amplia de los estudios superiores cursados y de los resultados obtenidos para:
 - Facilitar a los titulados la posibilidad de continuar sus estudios o de encontrar empleo, tanto en su propio país como en el extranjero.
 - Facilitar a los posibles empleadores la información sobre el titulado.
 - Mostrar claramente la función de cada título dentro del sistema nacional de educación del cual proviene.
 - Aumentar la movilidad internacional de los estudiantes de la región.

Por último, el contenido estandarizado de este documento complementario consta de ocho partes:

- Datos del titulado.
- Titulación y desempeño con la titulación.
- Función de la titulación: por ejemplo acceso a estudios posteriores o práctica profesional.
- Programa de estudios: por ejemplo duración, tipo de cursos, aseguramiento de la calidad.
- Institución/ es: nombre, tipo, registro oficial, acreditación.
- Legalización del Complemento al Título.
- Las últimas dos partes corresponden a la información proveniente del país donde se obtuvo el título y se recomienda que las autoridades competentes de cada nación definan dos temas: el Sistema Nacional de Educación Superior y el Sistema de Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior y Programas de estudio.

En síntesis, la posibilidad de contar con un sistema de créditos para América Latina tiene como objetivos contribuir a flexibilizar y actualizar los currículos, fomentar las relaciones intra e interinstitucionales, promover la movilidad entre estudiantes, ayudar a dar transparencia a los procesos de evaluación y certificación, y permitir el logro de mayores niveles de eficiencia institucional.

7.5. Perspectivas a futuro.

A raíz de lo expuesto en los apartados anteriores puede vislumbrarse que a partir del proceso de Bolonia, el tema de la integración y la convergencia se ha incluido en las más diversas convocatorias de eventos académicos y de reuniones técnicas en las tres regiones consideradas.

Estos temas se han constituido en los ejes centrales del discurso y de las propuestas de organismos nacionales e internacionales, generándose así una serie de planteamientos oficiales y alternativos que comprenden diversos escenarios globales, regionales y sub-regionales. No obstante, aún cuando ya existe una gran cantidad de registros sobre debates y colaboraciones, no se ha podido avanzar tanto como se esperaba en el diseño de mecanismos y políticas que sustenten el proceso de integración de este Espacio.

En tal sentido, un gran avance han sido los acuerdos derivados en la Tercera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina, el Caribe y la Unión Europea, celebrada en Guadalajara (México) en mayo de 2004, en la cual se fortalece la idea de construir este espacio común entre América Latina, el Caribe y la Unión Europea. Desde esta perspectiva, se ha convocado a los países de ambas regiones a unirse con la finalidad de apoyar el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

Posteriormente, en la segunda reunión de ministros de educación de América Latina, el Caribe y la Unión Europea, en Ciudad de México en abril de 2005, se ha ratificado el compromiso de los jefes de Estado y de gobierno para promover la creación de este espacio ALCUE-UEALC, en un horizonte de 10 años.

En una orientación similar las últimas Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno (Salamanca, 2005 y Montevideo, 2006), se ha seguido afianzado el compromiso de avanzar en la creación de un espacio iberoamericano del conocimiento, orientado a la necesaria transformación de la educación superior y articulado en torno a la investigación, el desarrollo y la innovación, condición necesaria para incrementar la productividad, brindando mejor calidad y accesibilidad a los bienes y servicios para nuestros pueblos, así como la competitividad internacional de nuestra región. Del mismo modo, en el último evento se ha reconocido que la educación superior y la investigación, a la vez que aspiración y necesidad, son herramientas privilegiadas para impulsar procesos de integración entre los países, para la generación

y transferencia de conocimiento relevante, local, regional y global, así como para la formación de profesionales con pertenencia y visión iberoamericanas.

Sin lugar a dudas, las directrices emanadas de los diversos encuentros llevados a cabo en las tres regiones constituyen un extraordinario desafío para los gobiernos, los sistemas nacionales de la educación superior, los parlamentos, los organismos multilaterales, las organizaciones interuniversitarias, las propias instituciones de educación superior y para la sociedad civil organizada. Pero no hay que olvidar que esta convergencia e integración de la educación superior no sólo implica un conjunto de acciones de carácter instrumental, sino que también incluye la contemplación de variados aspectos culturales, políticos y económicos.

Capítulo 8. PROYECTO TUNING

8.1. Proyecto Tuning en Europa.

8.1.1. Antecedentes.

El proyecto Tuning constituye una referencia clave en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, dado que aborda varias de las líneas de acción señaladas en la Declaración de Bolonia (1999) y, en particular, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables basado en tres ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos.

En el verano de 2000, un grupo de universidades ha aceptado colectivamente el reto formulado en Bolonia y ha elaborado un proyecto piloto denominado “Tuning - Sintonizar las estructuras educativas de Europa”. Los integrantes del proyecto han solicitado a la Asociación Europea de Universidades (EUA) que ayudara para ampliar el grupo de participantes, y también han pedido a la Comisión Europea una contribución financiera en el marco del programa Sócrates.

Es decir, el proyecto Tuning ha surgido en un contexto de intensa reflexión sobre la educación superior como consecuencia del acelerado ritmo de cambio de la sociedad. El proyecto está especialmente vinculado a la experiencia llevada adelante por más de 100 universidades europeas que vienen trabajando en conjunto desde 2001, sistematizando y coordinando experiencias surgidas del proceso de convergencia.

En el período comprendido entre 2001 y 2002 se ha desarrollado la primera fase del proyecto, que ha contado con el financiamiento de la Comisión Europea y la coordinación de la Universidad de Deusto en España y la Universidad de Groningen en los Países Bajos. Cabe aclarar que se han utilizado especialmente las experiencias surgidas en los programas Erasmus y Sócrates desde 1987. La segunda parte se ha realizado entre los años 2003 y 2004 y la tercera, de 2005 a 2006.

El proyecto europeo ha reunido a un grupo de expertos altamente cualificados en sus distintas áreas disciplinares, provenientes de 135 prestigiosas universidades europeas en 27 países, lo que ha posibilitado la creación de un entorno de trabajo para llegar a puntos de comprensión y confluencia y una metodología de trabajo esencial para el escenario nacional e internacional.

La relevante acogida que han tenido los resultados emanados de las diferentes fases del proyecto, ha demostrado la gran aceptación por parte de las universidades de las diferentes organizaciones educativas, los organismos oficiales de los países, el grupo de seguimiento de Bolonia y especialmente, de cada uno de los miembros de Tuning.

En palabras de González y Wagenaar (2006), coordinadores del proyecto, “Tuning ha demostrado ser un instrumento eficaz para alcanzar un consenso internacional, respetando –y haciendo uso de una forma positiva- la rica diversidad de las tradiciones docentes y la experiencia y percepción específicas de las diferentes áreas disciplinares. En el curso de este esfuerzo, el proyecto ha acuñado un lenguaje común, un glosario por todos acordado y un marco conceptual de referencia. Tuning ha venido a fomentar el diálogo entre las diferentes tradiciones académicas y a facilitar asimismo la comprensión mutua y la transparencia entre las universidades y la más amplia comunidad de las partes interesadas –es decir, en última instancia la sociedad en su conjunto-. De este modo, Tuning ha estimulado un proceso de reflexión, desarrollo e innovación en los programas de educación superior y, todo ello ha constituido un proceso intenso y exigente de aprendizaje, pero en última instancia también útil y gratificantes, para todos los implicados en él”. (González y Wagenaar, 2006, p. 10).

8.1.2. Objetivos.

En términos generales, el proyecto ha tratado de lograr que los programas de estudio sean comparables y compatibles, a fin de promover la transparencia y el reconocimiento académico a nivel europeo y a promover la confianza entre las instituciones, facilitando una metodología con la que garantizar y mejorar la calidad de dichos programas. Más concretamente, el proyecto se ha propuesto determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina en el primer, segundo o tercer ciclo en relación a una serie de ámbitos de incumbencia.

Se ha escogido el término Tuning (afinar en términos musicales) para el proyecto, con la intención de transmitir la idea de que las universidades no pretenden armonizar sus programas de titulación, ni alcanzar ningún tipo de planes de estudios europeos unificados, obligatorios o definitivos, sino simplemente fijar puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua. Desde el principio del proyecto Tuning

ha perseguido ante todo proteger la rica diversidad de la educación europea, y no se pretende en absoluto restringir la autonomía del mundo académico y de los especialistas de cada disciplina, ni menoscabar a las autoridades académicas locales y nacionales.

En el primer informe publicado, se han señalado muy claramente las metas y objetivos que se persiguen desde el comienzo del proyecto:

- Impulsar, a escala europea un alto nivel de convergencia de la educación superior en las 5, más tarde 7, áreas temáticas (Estudios Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química), mediante las definiciones de resultados profesionales y de aprendizaje aceptadas colectivamente.
- Desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las 7 áreas.
- Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.
- Crear redes europeas capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo, lo que se aplica también a otras disciplinas.
- Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, optimizando el reconocimiento y la integración europea de diplomas.
- Crear puentes entre esta red de universidades y otras entidades apropiadas y calificadas, para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.
- Elaborar una metodología para analizar los elementos comunes, las áreas específicas y diversas y encontrar la forma de alcanzar consensos.
- Actuar en coordinación con todos los actores involucrados en el proceso de puesta a punto de las estructuras educativas, en particular el grupo de seguimiento de Bolonia, los ministerios de educación, la Conferencia de Rectores (incluyendo la Asociación Europea de Universidades (EUA)), otras

asociaciones como la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), los organismos de acreditación y las organizaciones de garantía de calidad, así como las universidades.

En síntesis, el proyecto Tuning se ha propuesto contribuir con los procesos de Bolonia-Praga-Berlín en el ámbito universitario, encontrar vías para la implantación de los dos niveles de la educación superior (grado y posgrado) e identificar desde la perspectiva educativa los puntos de referencia comunes para las disciplinas.

8.1.3. Metodología de trabajo.

Tal como se ha señalado anteriormente, en el contexto del proyecto Tuning se ha elaborado una metodología que apunta a entender los planes de estudios y hacerlos comparables. A su vez, se han introducido dos conceptos: “resultados de aprendizaje” y “competencias”. En cuanto a las áreas temáticas seleccionadas, se las ha caracterizado como puntos de referencia que deben ser satisfechos. Es decir, para este proyecto estos son los elementos esenciales en el diseño, construcción y evaluación de las cualificaciones.

Los resultados de aprendizaje son definidos como el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre luego de finalizar un determinado período de aprendizaje.

Las competencias se describen como puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio, y no pretender ser moldes rígidos. Permiten flexibilidad y autonomía en la elaboración de los planes de estudios pero, al mismo tiempo, introducen un lenguaje común para describir los objetivos de los planes. Se han dividido en dos grandes tipos: competencias genéricas (que en principio son independientes del área de estudio) y competencias específicas (para cada área temática). Las competencias se alcanzan en normalmente durante las diferentes unidades de estudio y por tanto pueden no estar asociadas a una sola unidad. Sin embargo, es muy importante identificar en qué unidades se enseñan las diversas competencias para asegurar una evaluación efectiva y un óptimo nivel de calidad. Esto quiere decir que las competencias y los resultados del aprendizaje deberían

corresponder a las cualificaciones últimas de un programa de aprendizaje.

Las competencias y los resultados de aprendizaje permiten plasticidad y libertad para la construcción del currículo y, al mismo tiempo, valen como base para la formulación de indicadores de nivel que puedan ser entendidos a nivel internacional.

Por otra parte, se han seleccionado cuatro grandes ejes de intervención:

1. Competencias genéricas.
2. Competencias disciplinarias específicas.
3. El papel del sistema ECTS como sistema de acumulación.
4. La función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y la evaluación de la calidad.

En cada eje se ha trabajado siguiendo un proceso definido. El punto de partida ha consistido en información actualizada sobre la situación a escala europea. A continuación, se ha reflexionado sobre esta información, que ha sido debatida por equipos de expertos en los ámbitos temáticos seleccionados. El trabajo de estos equipos, validado por las redes europeas correspondientes, ha facilitado la comprensión, el contexto y las conclusiones que podrían ser válidas a escala europea. Los cuatro ejes de acción permitirán a las universidades “afinar” sus planes de estudios, sin perder su autonomía y su capacidad de innovación.

Cabe aclarar que durante la primera fase de Tuning, se ha hecho especial hincapié en los tres primeros ejes y se ha prestado menos atención al cuarto, debido a problemas de tiempo; pero en la segunda etapa, se ha trabajado intensamente en los aspectos vinculados a la calidad.

En cuanto al modelo Tuning en sí mismo, a continuación se presenta un esquema incluido en el informe de la Fase 1, que sintetiza los principales aspectos del mismo (Cuadro N° 22). No obstante, en la Fase 2 se ha ampliado sustantivamente el modelo de diseño e implantación de planes de estudios, incluyendo la mejora de la calidad como un aspecto central. A este modelo se lo ha denominado “ciclo de desarrollo dinámico de la calidad Tuning”. En dicho proceso de diseño de un programa de estudios, ya sea un programa local o un programa integrado o un título conjunto (internacionales), se han identificado 8 principales etapas:

1. Cumplimiento de las condiciones básicas.
 - ✓ Para todos los programas de estudios:

-¿Se ha identificado la necesidad social que se tiene del programa a nivel regional, nacional o europeo? ¿Se ha hecho tal cosa consultándose a las partes interesadas: empleadores, profesionales y organismos profesionales?

-¿Tiene el programa el suficiente interés desde un punto de vista académico? ¿Se han identificado puntos de referencia comunes?

-¿Se dispone de los recursos necesarios para el programa dentro de la institución o instituciones (asociadas) implicadas o, si hubiere lugar para ello, fuera de ellas?

✓ Para programas internacionales de titulaciones ofrecidos por más de una institución:

-¿Se han comprometido lo suficiente las instituciones implicadas? ¿De qué modo: mediante un convenio (oficial) o una alianza estratégica?

-¿Se tienen garantías suficientes de que el programa será reconocido a efectos legales en los diferentes países?

-¿Se ha llegado a un acuerdo sobre la extensión del programa que vaya a diseñarse en términos de créditos ECTS basados en el volumen de trabajo del estudiante?

2. Definición del perfil conducente al título.

3. Descripción de los objetivos del programa y de los resultados de aprendizaje (en términos de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades) que deberán cumplirse.

4. Identificación de las competencias genéricas y específicas de cada área que deberían alcanzarse en el programa.

5. Traducción al plan de estudios: contenidos (temas que habrán de cubrirse) y estructura (módulos y créditos).

6. Traducción a unidades educativas para alcanzar los resultados de aprendizaje definidos.

7. Definición de los enfoques de enseñanza y de aprendizaje (tipos de métodos, técnicas y formatos) y de los métodos de evaluación (en caso necesario, desarrollando el material didáctico).

8. Desarrollo de un sistema de evaluación concebido para incrementar de manera constante su calidad.

Cuadro N° 22. Etapas en el diseño de un programa de estudios según Tuning (2006).



En síntesis, el modelo Tuning se ha basado en la presunción de que los programas pueden y deberían mejorarse no sólo por medio de la retroalimentación, sino también de la “alimentación prospectiva”, teniéndose en cuenta los desarrollos en la sociedad, así como los campos académicos implicados.

8.1.4. Fases del proyecto.

Hasta el momento, el proyecto Tuning ha atravesado tres fases: 1^{era.}) 2000 a 2002, 2^{da.}) 2003 a 2004 y, 3^{era.}) 2005 a 2006. Cabe señalar que la tercera fase no ha presentado aún sus resultados.

A continuación se describen los principales aspectos trabajados en las dos primeras etapas, elaborados a partir de una síntesis de cada uno de los informes publicados.

8.1.4.1. Fase 1.

En la primera fase de Tuning se ha presentado una metodología con la que diseñar e impartir programas de titulación partiendo de perfiles identificados con precisión, que se traducen en resultados de aprendizaje expresados en competencias y vinculados con créditos ECTS basados en el trabajo del estudiante.

En el informe publicado la información ha sido organizada en dos grandes partes, a las que suma un glosario, un repaso de los sitios de Internet relevantes, los cuestionarios utilizados y una tabla que brinda información sobre los avances esperados en relación a la duración de los estudios académicos.

En la primera parte se ofrece una visión de conjunto de los resultados de esta fase, desde el año 2000 hasta el 2002. Dichos resultados han sido sistematizados en los siguientes ejes:

- Consideraciones preliminares, introducción, metas y objetivos.
- Competencias genéricas.
- Competencias específicas a cada área temática.
- Nuevas perspectivas del ECTS como sistema de transferencia y acumulación de créditos.
- Enfoques de enseñanza y aprendizaje, evaluación, rendimiento, y calidad.
- Modelo Tuning.
- Conclusiones y recomendaciones generales.

En la segunda parte, se brinda una descripción más extensa de las 4 líneas de trabajo que se han empleado para enfocar los programas de análisis de títulos académicos. Para las dos primeras líneas, se han utilizado cuestionarios para recoger información y estimular la reflexión en los académicos involucrados en el proyecto.

Para tres de las cuatro directrices, se han escrito extensos artículos que se incluyen en su totalidad en esta parte del informe. Cabe aclarar que se ha logrado un consenso entre los grupos de las áreas temáticas o, en los casos que así lo ameritan, el acuerdo de todos los participantes.

Asimismo, en una tabla anexada al final del informe, se han resumido los resultados obtenidos en una encuesta relativa a la extensión de los programas de estudio en lo que respecta a créditos por año académico, para todos los países y disciplinas que se han representado en el proyecto.

Los puntos centrales de este primer informe se describen a continuación:

- Tuning ha centrado la atención en el concepto de perfil. Un perfil de titulación debería estar basado en un proceso de consulta con las partes interesadas en el diseño de su programa, los “satkeholders”. Estas partes interesadas no sólo están integradas por los profesores y estudiantes, sino también por los graduados, empleadores y organizaciones profesionales. Estos tres últimos grupos representan un importante vínculo con las necesidades de la sociedad. Aunque la consulta a estos grupos revista una gran importancia en la elaboración, impartición y posterior ejecución de cualquier programa, el diseño final de cada programa es responsabilidad de los órganos formales de la universidad y la facultad académica implicada. Ellos, en efecto, son los que tienen que juzgar el modo en que un programa podría preparar de la mejor manera posible a sus estudiantes de cara a su futuro como ciudadanos y miembros de la sociedad. Los órganos y el personal universitarios, en último término, son los que mejor equipados están para identificar los recursos necesarios para ofrecer un programa académico, y ello tanto en lo referente al personal docente, los apoyos logístico y técnico, etc., como a las unidades educativas y el diseño del programa.
- Tuning es perfectamente consciente de la importancia que reviste desarrollar conocimientos y habilidades específicas de cada área que constituyan la base de los programas de titulaciones universitarias. No obstante, se ha puesto también de manifiesto que debería prestarse también atención y tiempo al desarrollo de lo que se conoce como competencias genéricas o habilidades transferibles. La importancia de las competencias genéricas a la hora de preparar a los estudiantes para sus funciones futuras en la sociedad como profesionales y ciudadanos, es objeto de un reconocimiento cada vez mayor. Dentro de la Fase 1, se ha llevado a cabo una encuesta entre graduados,

empleadores y académicos encaminada a identificar las competencias genéricas más importantes en cada uno de los campos académicos implicados. Aunque las competencias genéricas que se consideraban más relevantes diferían ligeramente entre sí dentro de las diferentes áreas de conocimiento, se ha constatado una extraordinaria similitud entre las respuestas obtenidas en los diversos campos. En todos ellos, se han identificado como las más importantes aquellas competencias académicas típicas, como la capacidad de análisis y síntesis o la capacidad de aprender y la capacidad para resolver problemas. Los graduados y empleadores, cuyas opiniones han demostrado encontrarse muy próximas entre sí, han pensado que otras competencias genéricas que aparentemente guardan una relación menos estrecha con la enseñanza académica tradicional, también eran muy importantes a la hora de encontrar trabajo. Entre dichas competencias han figurado, por ejemplo, la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos, la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, la preocupación por la calidad, la capacidad de gestionar la información, la capacidad de trabajar de forma autónoma, el trabajo en equipo, la capacidad de organización y planificación, la comunicación oral y escrita en la lengua nativa y habilidades interpersonales. Graduados y empleadores han concluido que algunas de las competencias arriba mencionadas, eran de mayor utilidad y tenían que desarrollarse en mayor medida que otras, y han señalado que debía prestarse mayor atención a cierto número de competencias genéricas, si en verdad se quería preparar mejor a los estudiantes de cara a su futuro profesional.

- Los grupos asignados a las 7 áreas piloto de conocimiento dentro de la Fase 1 (Administración de Empresas, Química, Ciencias de la Educación, Historia, Geología / Ciencias de la tierra, Matemáticas y Física) han elaborado también documentos de trabajo en los que se han identificado las competencias específicas más importantes de cada área. Aunque el planteamiento adoptado en cada uno de los siete grupos ha sido distinto, como consecuencia de las diferencias existentes en la estructura de sus disciplinas, todos los grupos han seguido un procedimiento similar para obtener sus resultados. A través de debates, compartiéndose conocimientos y

trazándose el mapa de las diferentes maneras en que cada disciplina era objeto de enseñanza y aprendizaje en los distintos países, se ha llegado a un conocimiento y un consenso en torno a lo que constituía el núcleo básico de cada área. A su vez, en todo momento los documentos han sido considerados como meros papeles de trabajo sujetos a reelaboración y cambio. Ninguno de estos grupos ha desconocido, en efecto, que la educación es una actividad sumamente dinámica, en la que siempre habrá un lugar para revisiones y nuevas iniciativas.

- El proyecto ha prestado especial atención al gran papel de los créditos en la organización del proceso de aprendizaje. En esta fase, se llegó a la conclusión que el ECTS debía convertirse en el único sistema de créditos en Europa e integrarse lo antes posible en los sistemas educativos nacionales. No obstante, también se ha llegado a la conclusión que era necesario arrojar mucha más luz sobre el esquema subyacente al sistema ECTS y su ejecución en la práctica. Lo primero que se propuso, ha sido sustituir el sistema ECTS de transferencia de créditos por un sistema de transferencia y acumulación, empleándose créditos basados en un volumen de trabajo del estudiante mensurable en el tiempo, pero concediéndose a la vez un valor absoluto a los créditos en lugar de un valor relativo, tal y como había venido haciéndose en las etapas iniciales de ECTS. En segundo lugar, se ha considerado que la única forma realista de avanzar consistía en vincular los créditos (y por tanto el trabajo del estudiante o el volumen de aprendizaje expresados en términos de tiempo) con los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos. Estos resultados de aprendizaje debían expresarse en términos de competencias adquiridas por los estudiantes. La contribución de Tuning 1 se ha traducido en un nuevo Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, al que sigue llamándose ECTS con el fin de evitar confusiones, del cual se ofrece una descripción detallada en la Guía de usuarios ECTS publicada por la Comisión Europea.
- Durante el transcurso de la Fase 1 se han formulado definiciones de los términos “perfil”, “resultados de aprendizaje” y “competencias”, con el fin de garantizar la claridad y la coherencia. En la actualidad, Tuning se vale de

las definiciones presentadas en el recuadro incluido a continuación, las cuales se hallan en perfecta concordancia con la actual etapa de la discusión internacional, no obstante se ha sabido que en algunos países se emplean definiciones ligeramente diferentes.

DEFINICIONES DE TUNING

- ➔ Los resultados del aprendizaje son formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar tras la realización de una experiencia de aprendizaje. Los resultados del aprendizaje pueden estar referidos a una sola unidad o módulo de curso o a un período de estudios, por ejemplo un programa de primer o segundo ciclo. Por último, los resultados del aprendizaje especifican los requisitos mínimos para la concesión de un número determinado de créditos y deben su formulación al cuerpo docente.
- ➔ Las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores. La promoción de estas competencias es el objeto del programa educativo. Las competencias cobran forma en varias unidades de curso y son evaluadas en diferentes etapas. Quien las obtiene es el estudiante.
- ➔ Los resultados del aprendizaje se expresan en términos de competencias. Estas últimas pueden desarrollarse en mayor grado que el requerido en el caso de unos determinados resultados del aprendizaje marcados para una unidad educativa.

8.1.4.2. Fase 2.

La segunda fase del proyecto (2003-2004) se ha basado en los resultados de la primera, pero ha prestado especial atención al cuarto eje de acción: la función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y la evaluación de la calidad.

En esta segunda fase, el proyecto ha consolidado sus resultados junto con una serie de interesados (asociaciones profesionales, empleadores, agencias de aseguramiento de la calidad, etc.) y ha ampliado su campo de acción a los países

candidatos y a los que se encuentran en vías de adhesión, así como a otros ámbitos (interdisciplinario y disciplinas orientadas hacia el mundo del trabajo). A su vez, se ha transferido su metodología a las redes temáticas Sócrates-Erasmus.

La estructura de presentación de los resultados de la Fase 2 también ha abarcado dos partes: en la primera, se han resumido los resultados obtenidos y se avanza considerablemente en los aspectos de diseño, desarrollo e implementación de los programas de estudio; y la segunda, se ha brindado información complementaria sobre el proyecto en cuanto tal y se alberga material detallado sobre las áreas disciplinares seleccionadas.

Cabe mencionar que la primera parte ha incluido 4 capítulos, cuyas características generales se describen a continuación:

- En el primer capítulo se ha dedicado a presentar una panorámica de las metas y objetivos del proyecto en general y de Tuning 2 en particular; y también se ha desarrollado la metodología que caracteriza este trabajo.
- En el segundo capítulo se han incluido 9 “plantillas” o “resúmenes de resultados”, en los que se detallan indicaciones sumarias (dentro de un formato común) relativas a los descubrimientos de las áreas de conocimiento participantes. El modelo de plantillas ha sido creado con el fin de facilitar el acceso a los resultados del proyecto a todas las partes interesadas, incluidas aquéllas que no tengan un particular conocimiento de cada una de las áreas. En el futuro se espera contar con nuevas plantillas que vengan a describir otras áreas disciplinares.
- El tercer capítulo se ha centrado en un grupo de cuestiones de importantes en la construcción y el funcionamiento de programas de estudio de gran calidad. La primera parte de este capítulo se ha consagrado a las relaciones entre los créditos ECTS, los resultados del aprendizaje y el trabajo del estudiante. Tuning ha desarrollado un enfoque desde el que definir el volumen de trabajo del estudiante en los programas de educación superior. El capítulo ha incluido también ejemplos de buena práctica en relación con una serie de programas de titulación, así como modelos de planificación que ayudarán a evaluar el trabajo del estudiante. La segunda parte del capítulo, ha apuntado a una cuestión central: cómo sería posible vincular los

resultados de aprendizaje buscados, formulados en términos de competencias, con los enfoques más eficaces de aprendizaje, enseñanza y evaluación. Esta parte se ha basado en los amplios trabajos llevados a cabo por los grupos de trabajo asignados en Tuning en las distintas áreas disciplinares.

- El cuarto capítulo se ha basado en la mejora de la calidad de los programas de titulación, ofreciendo una descripción teórica de las potencialidades de la metodología Tuning en el diseño e implantación de programas de titulación y en el desarrollo de una cultura de la calidad.

Al final del informe, se ha adjuntado una lista de páginas de Internet de utilidad con indicaciones bibliográficas y un glosario de términos que complementa el presentado en la Fase 1.

Las actividades centrales de Fase 2 han girado en torno a la validación y consolidación del proyecto. Para ello se ha realizado un ajuste más preciso de los resultados de los ejes 1 y 2 (determinar los puntos de referencia para las competencias genéricas y competencias disciplinarias específicas del primer y segundo ciclo de las titulaciones, incluidos los descriptores de nivel) en las siguientes disciplinas: Estudios Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Química y Física. Estos puntos de referencia para planes de estudios basados en competencias acordadas, han tenido el propósito de facilitar el reconocimiento y la integración europea de las titulaciones (incluyendo la enseñanza a distancia y el aprendizaje permanente). También se han validado los resultados de los ejes 1 y 2 junto con los principales interesados: universidades, empleadores, asociaciones profesionales, estudiantes y agencias de aseguramiento y acreditación de la calidad, centros de información sobre el reconocimiento académico.

En cuanto al afianzamiento del proyecto, la asociación con las redes temáticas Sócrates-Erasmus existentes, ha permitido la difusión de los resultados y experiencias para su actualización y utilización dentro de dichas redes, que operan como plataformas de consulta con otros interesados.

En términos generales, esta fase ha permitido un mayor ajuste de la metodología general para medir la carga del trabajo desarrollado como parte de la Fase 1, conseguir su funcionalidad y su comprobación en el plano de los ámbitos temáticos.

Por último, también con esta fase se ha posibilitado el acceso a nuevas universidades y se ha abierto el proceso a instituciones de los países en vías de adhesión y los países candidatos. Asimismo, se ha determinado las competencias genéricas y las específicas en 2 nuevos ámbitos: Enfermería (Ciencias Aplicadas) y Estudios Europeos (Estudios Interdisciplinarios) y al hacerlo, se han creado dos nuevas redes europeas que pueden presentar ejemplos de buenas prácticas, fomentando la innovación y la calidad en la reflexión y el intercambio conjuntos, incluso para ámbitos comparables.

8.1.5. Trascendencia del proyecto.

Luego de la presentación del informe de la Fase 1 (2003), han surgido nuevos desarrollos que tienen relación estrecha con las ideas centrales de Tuning. Algunas de estas manifestaciones del impacto provocado se detallan en el informe de la Fase 2 (2006) y se resumen a continuación:

- El marco conceptual de referencia sobre el que está basado el Comunicado de Berlín es perfectamente coherente con el enfoque de Tuning. Prueba de ello es el lenguaje utilizado cuando los ministros señalan que los títulos deberían describirse en términos de volumen de trabajo del estudiante, niveles, resultados de aprendizaje, competencias y perfiles.
- Otras de las consecuencias de la Conferencia de Berlín ha sido que el grupo de seguimiento de Bolonia haya tomado la iniciativa de desarrollar un Marco Europeo Global de Cualificaciones (EQF), cuyo lenguaje y conceptos concuerdan plenamente con el enfoque de Tuning. El EQF ha hecho uso de los resultados de la Iniciativa Conjunta de Calidad (JCI) y de Tuning. La JCI ha establecido un grupo de criterios con los que distinguir de un modo general los distintos ciclos. A estos criterios se los conoce comúnmente como los “descriptores de Dublín”, ya explicitados en el apartado sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. Desde un principio, la JCI y el proyecto Tuning se han considerado complementarios. La JCI se ha centrado en la comparabilidad de los ciclos en términos generales, mientras que Tuning pretende describir programas de titulación de ciclos al nivel de las áreas disciplinares.

- Una meta compartida por las tres iniciativas (EQF, JQI y Tuning) consiste en acrecentar la transparencia de la educación superior europea. Al respecto, el EQF constituye un paso delante de gran importancia, por haber propuesto una guía para la construcción de marcos nacionales de cualificación basados tanto en resultados de aprendizaje y competencias como en créditos. A su vez, existe un paralelismo entre el EQF y Tuning en cuanto a la importancia de establecer un diálogo entre la educación superior y la sociedad y el valor de la consulta (en el caso del EQF con respecto a la educación superior en general; en el de Tuning, con respecto a los perfiles de titulaciones).
- El informe del grupo EQF de trabajo ha recibido el respaldo en un seminario Bolonia celebrado en Copenhague en enero de 2005 y ha sido adoptado por la cumbre ministerial que ha tenido lugar en Bergen, entre los días 19 y 20 de mayo de 2005. La preparación de la cumbre se ha llevado a cabo en una serie de seminarios “Bolonia”. Desde la perspectiva de Tuning, los seminarios más relacionados y relevantes han sido los organizados por la presidencia irlandesa en torno a las relaciones entre la educación y la formación profesionales y la educación superior, y los organizados por las autoridades británicas en torno al papel de los resultados del aprendizaje y los organizados por el gobierno de Letonia y el Consejo de Europa sobre el reconocimiento de los estudios. Tuning ha sido invitado a participar en todos estos seminarios.
- Luego del encuentro de Berlín, se ha dado otro paso de gran importancia gracias al trabajo realizado por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Esta asociación ha establecido un grupo consensuado de normas, procedimientos y directrices de aseguramiento de la calidad, que ha sido publicado en febrero de 2005. Dicho informe ha recibido el respaldo de European University Association (EUA), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) y ESIB (National Unions of Students in Europe) y ha sido adoptado por los ministros europeos en la cumbre de Bergen. Una vez más, el trabajo realizado aquí por Tuning viene a complementar estos esfuerzos, concentrándose en la calidad en el desarrollo e implementación de

programas.

- Aunque el proceso Bolonia se ha iniciado en un marco de referencia estrictamente europeo, actualmente está siendo objeto de una atención creciente en otros puntos del planeta. El deseo de recibir información sobre el mismo y el interés de las universidades de otros continentes ha venido sin duda a realzar el desarrollo de la educación superior europea. En la Fase 2, la participación ha experimentado por primera vez un considerable incremento con la inclusión en el proyecto tanto de nuevos Estados miembros como de países todavía en curso de llegar a serlo, y posteriormente se han desarrollado iniciativas para incluir también a los miembros del proyecto de redes Tempus-Tacis (una parte de ellos ya se han incorporado a la Fase 3 del proyecto). A su vez, universidades de otros países, entre las que se cuentan la Federación Rusa, Japón, Canadá, India y Australia, han manifestado también su interés.

En esta línea, uno de los mayores avances se ha observado en el Tuning América Latina, cuyo desarrollo ha sido ampliamente tratado en el apartado 8.2., dado el impacto que este proyecto tiene para la investigación llevada a cabo.

- Dentro de este contexto mundial, cabe hacer mención de Erasmus Mundus, una iniciativa de la Comisión Europea. Es decir, Erasmus Mundus se ha centrado en programas, especialmente de máster. El primero de los requisitos que han de cumplir los programas de máster de Erasmus Mundus, consiste en satisfacer unos elevados niveles de calidad en diseño e implementación. Con este fin, se presentan como esencial el desarrollo conjunto de perfiles de titulación y el consenso de todos los socios en torno a resultados de aprendizaje, competencias y asignación de cargas de trabajo del estudiante, así como en relación con enfoques de aprendizaje, didácticos y de evaluación. Uno de los particulares requisitos que han de cumplir los programas Erasmus Mundus, es el de ser reconocidos en su integridad y sin dificultades. Los estándares y puntos de referencia europeos e internacionales tienen aquí una importante función que desempeñar. Las actividades y aportaciones de Tuning han contribuido al importante proceso

de reorientación que está teniendo lugar en la educación superior, el que se está produciendo una transición desde un enfoque orientado al personal docente y basado en “inputs”, hacia un planteamiento más centrado en el estudiante y basado en “outputs”; es decir, en los resultados que éste último tendría que haber alcanzado al completar una experiencia de aprendizaje.

Estas acciones confirman que las metas y los objetivos perseguidos por el proyecto Tuning están estrechamente vinculados con la agenda actual de la educación superior y han logrado activar la participación de gran parte de la comunidad universitaria.

8.2. Proyecto Tuning en América Latina.

8.2.1. Antecedentes

El proyecto Tuning América Latina busca “afinar” las estructuras educativas de esta región iniciando un debate, cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por las universidades (públicas y privadas) de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos.

Este proyecto ha surgido en un contexto de profunda reflexión sobre educación superior, tanto a nivel regional como internacional. Hasta el momento Tuning se había presentado como una experiencia exclusiva de Europa, tema abordado ampliamente en el apartado 8.1.

La idea de crear algo similar en América Latina ha surgido en el marco de la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe que se ha celebrado en Córdoba (España), en octubre de 2002. Desde entonces, un grupo de universidades europeas y latinoamericanas ha empezado a preparar el proyecto que ha sido presentado a la Comisión Europea a finales de octubre de 2003.

La propuesta Tuning América Latina es por tanto, una idea intercontinental, un

proyecto que se ha nutrido de las contribuciones de académicos tanto europeos como latinoamericanos. La Universidad de Deusto ha sido encargada por la Comisión Europea para liderar la extensión del proyecto europeo Tuning para América Latina y la información de este apartado corresponde a los documentos disponibles en su página de Internet, como así también de los artículos publicados por los responsables del proyecto: González, Wagenaar y Beneitone.

8.2.2. Objetivos.

Uno de los objetivos clave del Proyecto Tuning América Latina ha sido contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles de manera articulada en toda la región. A su vez, otros objetivos han impulsado este emprendimiento en el seno mismo de las universidades, entre ellos:

- Impulsar a escala latinoamericana, un importante nivel de convergencia de la educación superior en doce áreas temáticas (Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química), mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.
- Desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenidos en las cuatro áreas temáticas que incluye el proyecto.
- Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.
- Crear redes capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.
- Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, promoviendo el reconocimiento y la integración latinoamericana de titulaciones.

- Crear puentes entre las universidades y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.

8.2.3. Líneas de trabajo.

Siguiendo la propia metodología del proyecto, Tuning América Latina tiene 4 grandes líneas: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos; y calidad de los programas.

En lo concerniente a la primera línea, se está tratando de identificar competencias compartidas que pudieran generarse en cualquier titulación, y que son consideradas importantes por ciertos grupos sociales. Aquí también, se están analizando las competencias genéricas y específicas.

Las competencias difieren de una disciplina a otra pero, para elaborar programas más transparentes y comparables a nivel latinoamericano, es necesario conseguir resultados del aprendizaje y competencias para cada titulación.

La definición de estas competencias es responsabilidad de los académicos, no sin antes consultarla con otras personas interesadas en el tema dentro de la sociedad. Al definir competencias y resultados del aprendizaje de la manera indicada, se alcanzan puntos de referencia consensuados que sientan las bases para garantizar la calidad y una evaluación interna nacional e internacional.

En la segunda línea, se propone preparar una serie de materiales que permita visualizar cuáles serán los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y de las competencias identificadas. Eso implica llevar a cabo una mezcla novedosa de enfoques de enseñanza y aprendizaje para estimular –o para permitir que se desarrollen– las competencias que se diseñen en el perfil, como la independencia de criterio, la habilidad para comunicarse o el trabajo en equipo. Los cambios de enfoques y de objetivos de enseñanza y aprendizaje implican también las modificaciones correspondientes en los métodos de evaluación y en los criterios para evaluar la realización. Estos últimos deben considerar no sólo el conocimiento y los contenidos, sino las habilidades y destrezas generales. Cada

estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera que sea su área de estudio. Por supuesto, la transparencia y la capacidad de comparabilidad de los métodos y de los criterios para evaluar la realización son esenciales si se quiere incrementar la garantía de la calidad. Si la primera línea del proyecto busca la definición de las competencias genéricas y específicas, ésta se propone el modo más adecuado de aprenderlas, enseñarlas y evaluarlas.

En la tercera línea, se inicia una reflexión sobre el impacto y sobre la relación de este sistema de competencias con el trabajo del estudiante, y la de su medida y su conexión con el tiempo resultante medido en créditos académicos.

Finalmente, la cuarta línea propuesta asume que la calidad es una parte integrante del diseño del currículo basado en competencias, lo que resulta fundamental para articularla con las dos líneas anteriores. Si un grupo de académicos desea elaborar un programa de estudios o redefinirlo, necesita un conjunto de elementos para brindar calidad a esos programas y a esas titulaciones. Es necesario pensar cómo incorporar la calidad a los programas de estudio y cómo demostrar que dicha calidad ha sido alcanzada. La confianza mutua entre las instituciones de educación superior y el reconocimiento de las titulaciones que éstas expidan, debe tener como soporte básico una metodología común y contrastada de evaluación de la calidad. La movilidad y el reconocimiento de estudios no sólo requieren un clima de confianza y de transparencia, sino también una correspondencia entre los elementos básicos de la formación en los distintos sistemas de educación superior.

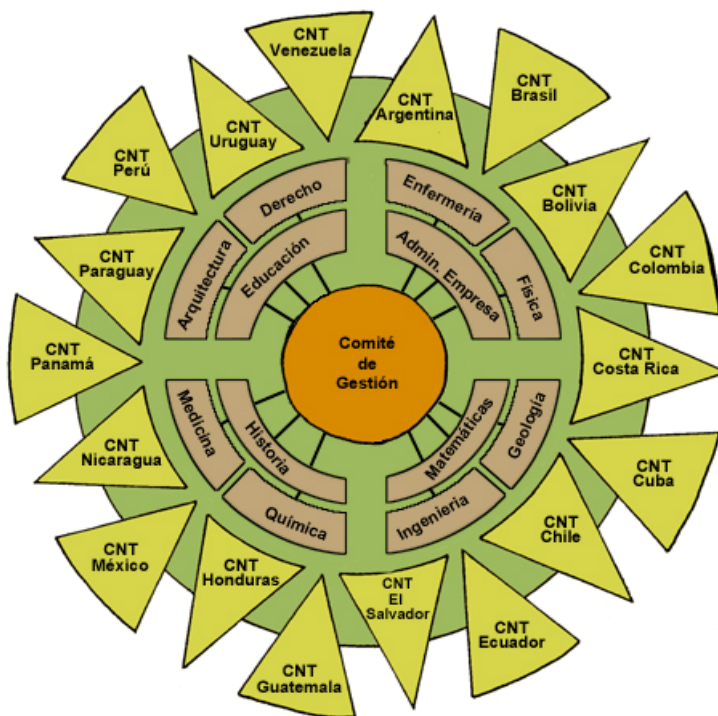
Se considera que un trabajo serio y articulado en las líneas propuestas, redundará en el fomento de la transparencia de los perfiles profesionales y académicos, en el de las titulaciones y programas de estudio, y favorecerá un énfasis cada vez mayor en los resultados. Así, la idea de que los estudiantes adquieran más competencias concretas afectará positivamente la transparencia en la definición de los objetivos fijados para un programa educativo específico. Esto se logrará añadiendo indicadores que puedan ser medidos con detalle, mientras se establece que esos objetivos tienen que ser dinámicos y acordes con las necesidades de la sociedad y del empleo. Tales cambios llevarán casi siempre a una transformación en el enfoque de las actividades educativas, puesto que propiciarán la participación sistemática del estudiante, ya sea como sujeto individual o como grupo, en la preparación de trabajos pertinentes, presentaciones, etc.

8.2.4. Estructura organizativa.

El Proyecto Tuning América Latina tiene una estructura organizativa que contempla:

- 181 Universidades Latinoamericanas.
- 18 Centros Nacionales Tuning (países)
- 1 Comité de Gestión.

Cuadro N° 23. Estructura organizativa de Tuning América Latina.



Del proyecto participan 181 universidades latinoamericanas, distribuidas en 12 grupos de trabajo según la disciplina (Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química).

Las universidades participantes han sido seleccionadas desde cada uno de los países, bajo la coordinación de los Centros Nacionales Tuning. La representatividad del sistema de educación superior de cada país se ha tratado de equilibrar en función del tamaño del mismo en relación con la región.

Las universidades participantes han sido seleccionadas por los ministerios de

educación y/o por las conferencias de rectores de cada uno de los países, en función de los siguientes criterios: excelencia nacional en el área que representen, capacidad de diálogo con las personas de otras instituciones que trabajen la misma área y tener un peso significativo en el sistema (tamaño de la institución, trayectoria, credibilidad y autoridad académica) de tal manera que una parte importante del sistema quede representado en la participación de la institución.

El funcionamiento del proyecto está garantizado por el Programa Alfa y, tanto la organización y la realización de las reuniones de trabajo, los desplazamientos de académicos, la manutención y la elaboración de documentos de discusión como la publicación de resultados y de informes, están previstos con financiamiento directo de la Comisión Europea. Las universidades participantes en el proyecto aportarán, en concepto de cofinanciamiento, el tiempo que le dediquen a su participación en las reuniones previstas los académicos que las representen.

8.2.5. Resultados esperados.

Tuning América Latina no se ha centrado en los sistemas educativos, sino en las estructuras y el contenido de los estudios que son responsabilidad de las universidades, al igual que el proyecto en Europa. En todas las etapas de realización, se busca respetar la rica diversidad de la educación latinoamericana y se pretende alcanzar los siguientes resultados:

- Un documento final que recoja la identificación de competencias genéricas para las titulaciones universitarias en América Latina y de competencias específicas de las áreas temáticas.
- Un diagnóstico general de la educación superior en América Latina de las áreas previstas en el proyecto en cuanto a: duración de las titulaciones, sistema de créditos, tipo de créditos, métodos de enseñanza y aprendizaje.
- Cuatro documentos de trabajo para discusión, reflexión y debate de los participantes del proyecto para las 4 reuniones previstas.
- Redes temáticas de universidades europeas y latinoamericanas trabajando activamente.

- Foros de discusión y debate de la realidad de la educación superior en América Latina.

8.2.6. Universidades participantes en Argentina.

Argentina participa en el proyecto Tuning América Latina a través de su Centro Nacional Tuning y las 20 universidades que las representan en las áreas temáticas. El Centro Nacional Tuning tiene como objetivo básico la difusión permanente de los avances desarrollados por el proyecto y articular el mismo con el entorno.

El listado de las universidades con sus respectivos responsables por área temática, se detalla a continuación:

Cuadro N° 24. Listado de universidades argentinas que participan del proyecto Tuning América Latina.

UNIVERSIDAD	RESPONSABLE	ÁREA
Universidad de Belgrano	Guillermo VINITZKY	Administración de Empresas
Universidad Nacional del Nordeste	Inés PRESMAN	Arquitectura
Universidad del Museo Social Argentino	Ricardo BALESTRA	Derecho
Universidad Nacional del Litoral	Graciela BARRANCO DE BUSANICHE	Derecho
Universidad Nacional de Cuyo	María Luisa PORCAR	Educación
Universidad Nacional de La Plata	María Rosa DEPETRIS	Educación
Universidad Nacional de Lanús	Ramón Aristides ALVAREZ	Enfermería
Universidad Nacional de Mar del Plata	Silvia Teresa FEDERICI	Enfermería
Instituto Balseiro	Armando FERNÁNDEZ GUILLERMET	Física
Universidad Nacional de La Plata	Ricardo Oscar ETCHEVERRY	Geología
Universidad Nacional de San Juan	Carlos Humberto TREO	Geología
Universidad de San Andrés	Lila María CAIMARI	Historia
Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires	Eduardo José MIGUEZ	Historia
Universidad Nacional de Rosario	Jorge ADUE	Ingeniería Civil
Universidad Tecnológica Nacional	Jorge Omar DEL GENER	Ingeniería Civil
Universidad de Buenos Aires	Pablo Miguel JACOVKIS	Matemáticas

Cuadro N° 24. Listado de universidades argentinas que participan del proyecto Tuning América Latina (continuación).

UNIVERSIDAD	RESPONSABLE	ÁREA
Universidad Nacional de Córdoba	Marta URCIUOLO	Matemáticas
Instituto CEMIC	Mario Donato TURIN	Medicina
Universidad Nacional de Tucumán	Horacio DEZA	Medicina
Universidad Nacional de Río Cuarto	Juana CHESSA	Química

8.3. Diferencias entre ambos proyectos.

Para González, Wagenaar y Beneitone (2004), las diferencias entre ambos continentes y sus repercusiones en el desarrollo de cada proyecto son muy claras; al menos explicitan dos cuestiones esenciales a tener en cuenta: el momento político y los plazos acordados.

Europa ha definido, después de años de lucha y de debate, un proyecto común. La Unión Europea, cada vez más amplia, diversa y colorista, avanza segura en un proceso de integración pleno, en el que la educación superior como espacio común, tiene una fecha de concreción. En estos momentos, América Latina avanza en diferentes procesos de integración regional o subregional a ritmos diversos.

Europa ha necesitado varias décadas para poder consolidar su proceso de integración. América Latina ha avanzado mucho en los últimos años, pero precisa afianzar aún más sus logros, aunque hay avances y existen experiencias que tienden a la integración en materia de educación superior. La inquietud está presente en América Latina, tal vez no tan explícita como la que se lleva adelante en Europa, pero con la dificultad añadida de no contar con el marco supranacional que brinda la Unión Europea.

Las directrices establecidas en Bolonia y los compromisos contraídos, hacen que el proyecto en Europa tenga un marco más preciso. Las instituciones de educación superior europeas viven el desafío de Bolonia para el 2010, y de ahí que se involucren a un nivel tan profundo con los cambios que hay que llevar adelante para la concreción de este desafío.

América Latina no tiene fecha para determinar un espacio de educación superior, tampoco cuenta con un marco político tan encaminado como el que posee Europa. El

proyecto Tuning América Latina no pretende crear ese espacio, pero sí quiere favorecer su creación. La potestad del debate seguirá siendo de las universidades, pero el proyecto ha buscado darle un espacio en paralelo al de los responsables de la política universitaria, para encontrarse y aprovechar los momentos de discusión que las instituciones de educación superior de cada país comparten con sus homólogas de la región.

No cabe duda que el desafío está planteado para los dos continentes y las posibilidades de intercambio y progreso, son infinitas. El marco de un proyecto de estas características constituye una herramienta fundamental para investigar las diferentes problemáticas que afectan a la educación superior y encauzar próximas acciones.

Capítulo 9. APROXIMACIÓN AL DISEÑO POR COMPETENCIAS

9.1. Definición de las competencias.

La flexibilización de los programas educativos y la mejora de las habilidades adquiridas por los estudiantes, son dos consecuencias directas derivadas de las nuevas reformas educativas de nivel superior. En este contexto, las competencias emergen como elementos integradores capaces de seleccionar entre una amplia gama de posibilidades, los conocimientos acertados para determinados fines.

Dado el uso extensivo de las competencias tanto en el presente como en el futuro inmediato, es necesario ahondar primero en su conceptualización.

Cabe aclarar que el concepto competencia ha aparecido en los años setenta, especialmente a partir de los trabajos de McClelland (1958, 1973, 1985, 1987) en la Universidad de Harvard. Sin embargo, en la literatura se hace referencia a algunos trabajos anteriores a los de este autor, que constituyen documentos interesantes para comprender mejor el origen del término.

En los años cincuenta, Parsons (1949) propone un esquema conceptual que permitía estructurar las situaciones sociales, según una serie de variables dicotómicas. Una de estas variables era el concepto de “*achievement versus ascription*” que en esencia, consistía en valorar a una persona por la obtención de resultados concretos en vez de hacerlo por una serie de cualidades que le son atribuidas de una forma más o menos arbitraria.

Unos diez años más tarde, Atkinson (1958) expone de forma estadística, la utilidad del dinero como un incentivo concreto que mejoraba la producción, siempre que el mismo estuviese vinculado a resultados específicos.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, McClelland (1958) propone una nueva variable para entender el concepto de motivación: “*performance/quality*”, considerando el primer término como la necesidad de logro (resultados cuantitativos) y el segundo como la calidad en el trabajo (resultados cualitativos). Es decir, McClelland (1987) plantea los posibles vínculos entre este tipo de necesidades y el éxito profesional a través del análisis de la motivación humana. En consecuencia, siempre que se logren determinar los mecanismos o niveles de necesidades que mueven a los mejores empresarios, se podrán seleccionar a personas con un adecuado nivel en estas

necesidades de logros, y por consiguiente formarlas en estas actitudes con el propósito de poder sacar adelante sus proyectos.

Posteriormente, McClelland (1973) demuestra que los expedientes académicos y los tests de inteligencia por sí solos, no eran capaces de predecir con fiabilidad la adecuada adaptación a los problemas de la vida cotidiana y en consecuencia, el éxito profesional. Este problema lo ha llevado a buscar nuevas variables a las que ha denominado “competencias”, con el fin de que permitieran una mejor predicción del rendimiento laboral. Por lo tanto, las competencias aparecen vinculadas a una forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo, y no a la evaluación de factores que describen todas las características de una persona con la esperanza de que algunas de ellas estén asociadas con el rendimiento en el trabajo.

En estas mismas líneas de investigación, Boyatzis (1982) analiza profundamente las competencias que inciden en el desempeño de los directivos y concluye que existen una serie de características personales que deberían poseer de manera general los líderes, pero que existían también algunas que solo poseían otras personas que desarrollaban de una manera excelente sus responsabilidades.

Tomando en consideración estos antecedentes, se han seleccionado 15 definiciones generales del término “competencias” con la intención de analizar los elementos distintivos que proponen sus autores:

Las competencias no se reducen a una aptitud, por muy bien definida que esté, ni tampoco a un “patchwork” de aptitudes diversas; son conjuntos estabilizadores de saberes y de saber hacer, de conductas tipo, de procedimientos estándar, de tipos de razonamiento, que se pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje. (Montmollin, 1984, p. 122).

Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. (Bunk, 1994, p. 16).

Las competencias son el conjunto de conocimientos, técnicas, aptitudes y destrezas directamente útiles y aplicables en el contexto particular de un puesto o situación de trabajo. La competencia materializa las capacidades que posee la persona. Se es competente cuando frente a un trabajo “concreto” la persona responde a las exigencias del mismo en forma efectiva y eficiente (Solé y Mirabet, 1997, p. 23).

Entiendo por competencia, el tomar iniciativa y responsabilizarse con éxito, tanto a nivel del individuo como de un grupo ante una situación profesional (Zarifian, 1999, p. 34).

Toda competencia se identifica con un desempeño o resultado en el trabajo... Es una compleja articulación de capacidad de respuesta “correcta” y exacta ante pruebas o demandas formalizadas, de capacidad de juicio, esto es, de argumentar, explicar e interpretar cuestiones opinables y de capacidad de solucionar problemas o situaciones imprevisibles” (Rojas, 1999, p. 246).

Las competencias están ancladas en comportamientos observables en el ejercicio de un oficio o de un empleo y se traducen en comportamientos que contribuyen al éxito profesional en el empleo ocupado. Constituyen un vínculo entre las misiones a llevar a cabo y los comportamientos puestos en práctica para hacerlo, por una parte; y las cualidades individuales necesarias para comportarse de manera satisfactoria, por otra. (Levy-Leboyer, 2000, p. 47).

Una competencia es un saber desenvolverse complejo, resultante de la integración, de la movilización y de la disposición de un conjunto de capacidades y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados de manera eficaz, en situaciones que tienen un carácter común. (Lasnier, 2000, p. 32).

La competencia es una construcción, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos... Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.)... Saber actuar de forma pertinente supone ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables. (Le Boterf, 2001, p. 5 y 54).

En síntesis, el concepto de competencia que se introduce crecientemente en las propuestas educativas de esta época, representa un modelo derivado del antiguo –y ahora superado– concepto de calificación, y remite a saberes, habilidades, actitudes individuales anteriormente no tomados en cuenta, para el desempeño laboral. El sistema educativo orientado por el concepto de competencias es un sistema que puede hacer frente a los desafíos de competitividad (competencia/competitividad) contenidos en una nueva organización mundial del trabajo. (Sepúlveda, 2002, 15).

La competencia es una configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, atendiendo al modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto. (Fernández González y otros, 2003, p. 25).

Una competencia es el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea. (Vargas, 2004, p. 15).

El concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. (Perrenoud, 2004, p. 11).

Una competencia incluye una serie de cualidades personales, una caracterización de las funciones y tareas en las que se podrán en acción esas cualidades y una serie de condiciones de realización. La persona competente se conoce a sí misma, conoce las funciones que tiene que cumplir y las condiciones en las que debe hacerlo en cada caso, y regula el proceso de cumplimiento de sus funciones. (Yániz, 2005, p. 32).

El término competencias se refiere a comportamientos observables y habituales que conducen al éxito en el desempeño de una función o tarea. Este término se ha convertido en un concepto útil para guiar el diagnóstico de área de mejora y fortalezas de los empleados, ligado siempre a su desarrollo. (Cardona y García-Lombardía, 2005, p. 43).

Las competencias expresan las potencialidades de desarrollo humano y profesional que se logran a través de desempeños efectivos de las personas en condiciones de interacción personal y sociocultural. Son por tanto, unidades psicológicas complejas con posibilidad de desarrollo constante a partir de matrices socioculturales interactivas. (D'Ángelo, 2005, p. 7).

Como puede observarse, existen variadas definiciones del término que pueden ser agrupadas de diferentes maneras: unos la consideran una capacidad, otros como un conjunto de componentes, también se presenta la idea del desempeño eficiente o la de unidad psicológica, etc.

Al considerar una reflexión más profunda, Rodríguez Moreno (2006) analiza las distintas definiciones de competencia, incluyendo apartados específicos de bibliografía comentada y esquemas muy esclarecedores, incluso propone clasificaciones de modelos

competenciales y tipologías de varios expertos del tema. Al respecto, se han seleccionado dos recomendaciones de la autora para clasificar conceptualmente las competencias:

- La síntesis de los modelos competenciales propuesta por Di Fabio (2003), Michel (1993), Sánchez (2004), Selvatici y D'Angelo (1999).
- La clasificación propuesta por Gabriela Di Francesco (2004).

Los primeros autores mencionados por Rodríguez Moreno (2006) proponen un paradigma que enmarca los diferentes modelos referidos a competencias y cuyas ideas centrales se integran en el siguiente esquema:

Cuadro N° 25. Síntesis de la clasificación de los modelos competenciales según Di Fabio (2003), Michel (1993), Sánchez (2004), Selvatici y D'Angelo (1999).

MODELOS	TIPOLOGÍAS
UNIDIMENSIONALES Son los que hacen coincidir el término competencia con una única dimensión que se considera como adecuada para expresar y representar exhaustivamente el concepto.	MODELO APTITUDINAL Se asimila aptitud y competencia. Las aptitudes vienen a ser capacidades potenciales y, por lo tanto, la base de las competencias. Se presenta una superposición, a veces confusa, entre capacidad, aptitud y competencia.
	MODELO DECLARATIVO El “saber” lo que constituye la competencia, ya que ésta no es más que un saber actualizado, puesto en marcha. La posesión de títulos, diplomas, certificados, etc., es de vital importancia en las administraciones y en los países en que las políticas educativas se distinguen por su corte intelectualista.
	MODELO PROCEDIMENTAL O DE DESEMPEÑO Se focaliza la atención en el “saber hacer” de la persona que expresa su competencia en términos objetivos y observables. Los resultados de la competencia son interpretados como “saber desempeñarse una manera válida”, poniendo la competencia en el plano de la operatividad y de la mensurabilidad.
	MODELO RELACIONAL Es el resultado de poner en relación las acciones exitosas de la persona con su “saber ser”. El uso competente de los recursos personales está presidido por los rasgos específicos de la personalidad del individuo y por sus modos de proceder, conectados con su dinámica interpersonal y con su proyección y reconocimiento social.

Cuadro N° 25. Síntesis de la clasificación de los modelos competenciales según Di Fabio (2003), Michel (1993), Sánchez (2004), Selvatici y D'Angelo (1999) (continuación).

MODELOS	TIPOLOGÍAS
<p>MULTIDIMENSIONALES</p> <p>Reconocen la contribución de varios componentes que convergen para originar la competencia. Aunque en cada modelo queda subrayado el papel básico y prioritario de un componente respecto al otro.</p>	<p>MODELO COGNITIVO</p> <p>Se destaca la afirmación de que la competencia no existe en sí misma y es entendida como la capacidad de resolver de modo eficaz un problema en el seno de un contexto organizativo. Las competencias vienen a ser como esquemas y procesos cognitivos transversales o de base, necesarios para desarrollar cualquier tipo de actividad o problemática profesional.</p>
	<p>MODELO METACOGNITIVO</p> <p>Es entendido como la consciencia de cómo se articulan y se implementan los procesos cognitivos, lo cual hace que se pueda hablar de transferibilidad de las competencias. Se efectúa un trabajo mental para descifrar y reconocer los sucesos, anticipar los fenómenos, construir hipótesis pertinentes y originales y gestionar variedad de tareas.</p>
	<p>MODELO EVOLUTIVO</p> <p>La competencia es vista como una habilidad general, contingente y operativa que se origina y se desarrolla en un contexto concreto con el cual interacciona. La competencia ha de ser siempre contextualizada y terminada, en el preciso momento en que acaba por emerger al término de una movilización de recursos personales. La competencia será un constructo dinámico.</p>
	<p>MODELO PSICOSOCIAL</p> <p>Se da mucha importancia a la disposición de una persona a movilizar sus recursos de modo eficaz y flexible, es decir a la capacidad de activar conocimientos y cualidades personales a la hora de enfrentarse a un problema.</p> <p>El desempeño eficaz se compone de conocimientos declarativos (“qué cosas saber”), procedimentales (“saber cómo se hacen”) y disposiciones individuales (“la postura ante”) una situación laboral, preferentemente actitudes, intereses, motivaciones, representaciones, valores, logros, etc. Pero los conocimientos y las aptitudes, por sí mismos, no son capaces de originar una competencia. Son las disposiciones individuales las que introducen una variable intermedia ideológica en el desempeño competencial.</p>
	<p>MODELO HUMANÍSTICO</p> <p>Se valora la dimensión subjetiva de la competencia y afirma que ésta es un atributo de las personas. La atención se centra no tanto en lo que una persona hace en un momento determinado, sino en lo que puede llegar a hacer.</p> <p>La competencia sería la potencialidad disponible en el seno de la propia organización o incluso lo que pueda ser exportable a otros contextos laborales.</p>

Cuadro N° 25. Síntesis de la clasificación de los modelos competenciales según Di Fabio (2003), Michel (1993), Sánchez (2004), Selvatici y D'Angelo (1999) (continuación).

MODELOS	TIPOLOGÍAS
INTEGRADORES Son tentativas de definición que se proponen recuperar los aspectos sobresalientes de las anteriores perspectivas para, eclécticamente, llegar a conseguir una visión recompuesta y compleja del término.	MODELOS INTEGRADOS Se basa en la definición de competencia como conjunto estructurado de conocimientos, habilidades y logros necesarios para el eficaz desempeño de una tarea laboral. Se conjuntan rasgos del modelo unidimensional declarativo (saber), procedimental (saber hacer) y psicosocial (saber ser y estar).
	MODELOS ECLÉCTICOS Es la propuesta mexicana de los años noventa. El concepto de competencia implica aproximarse a su pedagogía de forma unitaria, ya que los elementos de los contenidos de la enseñanza solamente tienen sentido en función del conjunto globalmente considerado. Ser competente implica dominar y controlar varias habilidades debidamente estructuradas pero tomadas conjuntamente y no de una en una.

Para Rodríguez Moreno (2006), la clasificación propuesta por estos autores es una herramienta muy útil teniendo en cuenta los objetivos que se pretenda: diagnosticar, hacer balance, formar en competencias, etc.

En el caso de la clasificación propuesta por Di Franceso (2004), en ella se integran prospectivas académicas y profesionales sugiriendo tres enfoques para enmarcar el estudio de las competencias:

Cuadro N° 26. Enfoques para enmarcar el estudio de las competencias Di Franceso (2004).

ENFOQUES	DESCRIPCIÓN
DESCRIPTIVOS	Son de orientación estrictamente sociológica y tratan de describir los factores que fundamentan los comportamientos reconocibles como competentes; es decir, los que en una sociedad se consideran aceptables. La competencia se concibe como un a priori necesario a su análisis, pero en el fondo nunca ha sido analizada en sí misma. Desde una perspectiva educativa y didáctica, esta clasificación aporta poco al análisis y a la reconstrucción de la actividad profesional, porque no posibilita la derivación de indicaciones concretas que añadan al “cómo trabajar” con las competencias, cómo formarlas, cómo desarrollarlas, seleccionarlas o gestionarlas. Tampoco se definen criterios para evaluarlas.

Cuadro N° 26. Enfoques para enmarcar el estudio de las competencias Di Franceso (2004) (continuación).

ENFOQUES	DESCRIPCIÓN
PREDICTIVOS	<p>Son los que se basan en la determinación de indicios, generalmente comportamentales, que se consideran estadísticamente correlacionados con determinadas prestaciones.</p> <p>Estos enfoques resultan particularmente eficaces en los contextos de la selección y gestión de los recursos humanos empresariales, pero son muy limitados en los contextos formativos, porque no permiten formular hipótesis sobre los procesos exactos que han conducido o pueden conducir a una persona al nivel de excelencia deseado.</p> <p>Además presentan indicadores que no ofrecen ninguna ayuda o soportes a acciones formativas.</p>
GENÉTICO-EXPLICATIVOS	<p>Son los que intentan explicar cuáles son los factores (ya sean individuales ya sean contextuales) que intervienen en la producción de prestaciones competentes y en la explicación de cómo tienen lugar. Su pertinencia es máxima en los casos en que se quiere o se tiene que intervenir con finalidades formativas. Para ello es preciso conocer cuáles son los factores que conforman la competencia en cuestión, cómo interactúan entre sí y cómo pueden ser obtenidos y desarrollados.</p> <p>Se trata, lógicamente, de enfoques orientados hacia actividades formativas y de desarrollo porque se basan en exigencias psicopedagógicas de tipo constructivo.</p>

Otra aportación interesante en la identificación de competencias la propone Monclús (2006), al señalar tres metodologías principales que se han desarrollado a partir de experiencias concretas: el análisis conductista, el análisis constructivista y el análisis funcional, según los estudios sobre análisis ocupacional y funcional del trabajo del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER). A continuación se resumen algunas de las ideas de cada perspectiva:

- La metodología conductista está determinada por un análisis ocupacional centrado en la identificación de los comportamientos laborales en relación con tareas y ocupaciones, empleando la categoría de “ocupación” como elemento central. Dentro de este enfoque destacan tres instrumentos a la hora de identificar las competencias: el Catálogo Nacional de Ocupaciones (CNO), el Estudio de Análisis Ocupacional y el Developing a Curriculum (DACUM).
- La aplicación de la metodología constructivista se fundamenta en el modelo de formación desarrollado por Schwartz (1999). Allí, las relaciones entre las

condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo y las necesidades de sistematización del conocimiento o teoría son más significativas, cuando se llega a los conocimientos teóricos a partir de las condiciones de trabajo que se pueden identificar como situaciones originales. En este caso la noción de competencia queda delimitada no sólo por las condiciones del mercado, sino que cobra especial importancia la persona, sus objetivos y posibilidades, incluyendo no sólo a aquellas con alto nivel de desempeño laboral, sino también a las personas como con un bajo nivel educativo. Esta perspectiva se centra en la idea de la participación activa del trabajador en el proceso de enseñanza- aprendizaje, desde una concepción de la formación como continua y permanente.

- El enfoque funcional se basa en la identificación de las funciones productivas que se realizan en un centro de trabajo, tratándose de una metodología básicamente comparativa entre resultados y habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores. En este caso la competencia se identifica con la capacidad de una persona para realizar una determinada actividad productiva, y la manera más objetiva para determinar su competencia es si es capaz de realizar el trabajo de forma segura y eficiente (Saban, 2000, p. 97).

Más allá de las propuestas de definición presentadas, en términos generales puede observarse que los planteamientos sobre competencias actualmente, abarcan tanto la capacidad personal como el desarrollo profesional. Ahora bien, si se traslada estas ideas al mundo académico, las configuraciones de análisis adquieren nuevos matices y los ejes del debate se centran en qué debería saber llevar a cabo un graduado de una determinada titulación.

Para Barnett (2001), el concepto de competencia es discutido porque lleva a considerar dos versiones que rivalizan en el ámbito académico: una es la forma interna o académica construida en torno de la idea del dominio de la disciplina por parte del estudiante, y la otra -muy difundida hoy- es la concepción operacional, que reproduce esencialmente el interés de la sociedad en el desempeño. De la cultura cognitiva al desempeño económico, las diversas definiciones de competencia son un microcosmos de las cambiantes definiciones de sociedad. Este autor propone un cuadro que permite

visualizar rápidamente las polaridades que se presentan en las distintas concepciones de competencia.

Cuadro N° 27. Versiones rivales de la competencia según Barnett (2001).

	COMPETENCIA OPERACIONAL	COMPETENCIA ACADÉMICA
EPISTEMOLOGÍA	Saber cómo (know-how)	Saber qué (know-that)
SITUACIONES	Definidas pragmáticamente.	Definiciones por campo intelectual.
FOCO	Resultados.	Proposiciones.
TRANSFERIBILIDAD	Metaoperaciones.	Metacognición.
APRENDIZAJE	Experiencial.	Proposicional.
COMUNICACIÓN	Estratégica.	Disciplinaria.
EVALUACIÓN	Económica.	De verdad.
ORIENTACIÓN HACIA VALORES	De supervivencia económica.	De la disciplina.
CONDICIONES DE LÍMITES	Normas organizativas.	Normas del campo intelectual.
CRÍTICA	Para la mejor eficacia práctica.	Para la mejor comprensión cognitiva.

Las dos definiciones de competencia reflejan intereses sociales estructurados (de modo preliminar uno es externo y el otro interno al ámbito académico); ambos constituyen intentos de definición de una actividad social (la educación superior); son proyectos normativos pensados para lograr fidelidad por parte de sus seguidores y, al tiempo que consideran que su definición es la válida, contienen un importante elemento de distorsión. (Barnett, 2001, p. 239).

Otros autores no son tan extremos en sus opiniones, tal es el caso de Saban (2000) que considera que el concepto de competencia adquiere un nuevo significado como eje de nuevos modelos de educación y de organización del trabajo y por tanto, es analizado desde numerosas perspectivas e intentos de definición e incluso, su aplicación en cada país está dependiendo de sus formas particulares de desarrollo y del diseño de políticas educativas y laborales.

Para De Miguel (2005), el enfoque orientado a la adquisición de competencias ha puesto de relieve la necesidad de integrar diferentes visiones o perspectivas que mantienen las distintas audiencias implicadas en los procesos de enseñanza. Los

planteamientos de los académicos difieren claramente de las posiciones que mantienen los alumnos, y ambos se separan bastante de las propuestas que formulan los representantes de las empresas que dan trabajo a los titulados universitarios. Según este autor, resulta necesario armonizar las propuestas que surgen desde estos tres sectores (académicos, alumnos y empresas) con el fin de hacer un listado común que pueda ser operativo a la hora de planificar una titulación.

En síntesis, no cabe duda que al momento de definir una competencia, ya sea en un ámbito laboral o educacional, es difícil seleccionar como referente sólo un concepto, pues la multiplicidad de análisis posibles conlleva a una necesaria integración de teorías. Lo interesante de todo esto radica en que el lenguaje de las competencias, dado que viene de fuera de la educación superior, resulta conveniente para la consulta y el diálogo con los representantes de la sociedad que no están directamente involucrados en la vida académica y puede contribuir también, a la reflexión requerida tanto para el desarrollo de nuevas titulaciones como de sistemas permanentes de actualización de los ya existentes.

9.2. Tipos de competencias.

La posibilidad de analizar las diferentes definiciones del concepto de competencia, lleva implícita la necesidad de clasificar a las mismas en pos de generar estrategias para su desarrollo.

Según Spencer y Spencer (1993) existen cinco tipos principales de competencias:

- Motivación: Los intereses que una persona considera o desea concientemente. Las motivaciones dirigen, conllevan y seleccionan el comportamiento hacia ciertas acciones u objetivo y los aleja de otros.
- Características: Características físicas y respuestas consistentes a situaciones o información.
(Los motivos y las características son operarios intrínsecos o rasgos supremos propios, que determinan cómo se desempeñarán las personas a largo plazo en sus puestos de trabajo, sin una supervisión cercana).
- Concepto propio o concepto de sí mismo: Las actitudes, valores o imagen

propia de una persona.

- Conocimiento: La información que una persona posee sobre áreas específicas.
- Habilidad: La capacidad de desempeñar cierta tarea física o mental.

Siguiendo con las ideas de los autores mencionados, éstos introducen el “Modelo de Iceberg” donde muy gráficamente dividen las competencias en dos grandes grupos: las más fáciles de detectar y desarrollar (como las destrezas y los conocimientos) y las menos fáciles de detectar y luego desarrollar (como el concepto de uno mismo, las actitudes, los valores y el núcleo mismo de la personalidad). En este esquema, las competencias son centrales y superficiales (entiéndase superficial por estar en la superficie).

Para Gairín (2005), las competencias pueden ser de diferente naturaleza y clasificarse de acuerdo a diferentes criterios. No obstante, cabe remarcar la posibilidad de que una competencia pueda reunir varias características o que los límites de clasificación no siempre sean excluyentes. Su propuesta se detalla a continuación:

- Según su transferibilidad:
 - Horizontales/ generales: Liderazgo, trabajo en equipo, etc.
 - Verticales/ específicas: Realizar informes provisionales, intervenir en una situación específica, etc.
- Según su utilización:
 - De presente: Ligadas a la consecución de resultados inmediatos y son básicamente específicas. Algunos las dividen en partes como: competencia, unidad de competencia y elemento de competencia.
 - De futuro: Las que facilitan situarse en prospectiva y permiten crear ese futuro, cambiando formas de funcionamiento, redefiniendo fronteras entre sectores o creando actividades nuevas.
- Según el ámbito referencial:
 - Sociales: Como aquellas que apuntan a interpretar los problemas sociales, responsabilidad o compromiso social, etc.
 - Corporativas o vinculadas a la organización: Como trabajo en grupo, adaptación al cambio permanente, etc.

- Profesionales o referidas a conocimientos y habilidades técnicas: Relacionadas directamente con el ejercicio profesional, como dominio de programas informáticos, elaboración de estudios, planificación de intervenciones profesionales, etc.
- Personales o más vinculadas a características de personalidad y a actuaciones individuales: Como madurez emocional, autoorganización personal, sensibilidad ante los problemas humanos, etc.

Detrás del concepto de competencia hay toda una teoría psicopedagógica que enfatiza en el desarrollo de capacidades personales, por encima de la simple asimilación de contenidos. No se trata de un neoconductismo y una vuelta a la programación por “objetivos operativos”, ya que del supuesto retorno solamente queda el predominio de los objetivos sobre los contenidos y no las limitaciones en la naturaleza de los aprendizajes que imponía la mencionada teoría. Vincular las competencias con las capacidades supone destacar el carácter aplicativo de los aprendizajes, a la vez que reconocer una perspectiva global en la que intervienen tanto elementos cognitivos, como actitudes y habilidades (Gairín, 2005, p. 70).

Mora y García (2004) proponen una clasificación en ocho grupos de competencias:

- Las competencias participativas que son las que contribuyen a crear un entorno de trabajo positivo, a asumir tareas, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- Las competencias metodológicas son las que permiten reaccionar a los problemas y aplicar la experiencia a nuevos problemas.
- Las competencias especializadas se refiere a aquellas que permiten desarrollar las tareas y actividades en el ámbito de trabajo específico.
- Las competencias organizacionales son las que permiten trabajar de forma eficiente en las organizaciones (trabajo bajo presión, capacidad de concentración, gestión del tiempo).
- Competencias de aplicación de normas se refieren a la capacidad de aplicar normas y regulaciones.

- Las competencias físicas son las relacionadas con las habilidades manuales y la condición física para el trabajo.
- Las competencias genéricas son definidas como aquellas que pueden ser aplicadas en contextos amplios y diversos (pensamiento crítico, habilidades de comunicación, conocimiento general amplio, etc.).
- Las competencias socio-emocionales son las que tienen que ver con la capacidad de trabajar cooperativamente, de tolerar diferentes puntos de vista, de adaptarnos a los grupos y de ser leales e íntegros.

Otro autor que también ha realizado un exhaustivo análisis de los tipos de competencias es Goñi Zabala (2005), quien ha elaborado una tabla donde integra y describe los principales tipos:

Cuadro N° 28. Resumen de los tipos de competencias según Goñi Zabala (2005).

TIPO DE COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
EPISTÉMICAS	En función del área de conocimiento estarían relacionadas con las capacidades de comprensión, elaboración, memorización y utilización de la información propia del área de conocimiento.
REFLEXIÓN Y AUTOAPRENDIZAJE	Capacidad de análisis y síntesis, resolución de problemas, aplicar conocimientos a la práctica, investigación, aprender a aprender, adaptarse a nuevas situaciones, trabajo autónomo, motivación de logro, etc.
COMUNICATIVAS	Expresión oral, escrita, no verbal, artística, musical, segunda-tercera lengua, manejo de nuevas tecnologías, comunicación con expertos y profesionales, etc.
INTERPERSONALES-ASOCIATIVAS	Crítica y autocrítica, toma de decisiones, trabajo en equipo, apreciar la diversidad y multiculturalidad, trabajo en diferentes contextos, compromiso ético, código ético, etc.
ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN	Organizar y planificar proyectos, toma de decisiones, gestión de proyectos, gestión del conocimiento, nuevas tecnologías, motivación de logro, etc.

Es relevante señalar que, en las nuevas reformas educativas que se están llevando a cabo tanto en Europa como en América Latina, la clasificación que se utiliza con mayor frecuencia es la propuesta por el Proyecto Tuning. A grandes rasgos, las competencias se dividen en genéricas (académicas de carácter general) y específicas; a

su vez, las primeras se distinguen en instrumentales, interpersonales y sistémicas. Cabe considerar que por la importancia que tiene el modelo Tuning para el desarrollo de esta investigación, la correspondiente clasificación ha sido comentada tanto en el capítulo anterior del marco teórico, como en los estudios exploratorios realizados.

A raíz de lo expuesto, un tema que merece especial atención en las clasificaciones de las competencias, es el carácter transversal de las mismas. Según Rodríguez Moreno (2006), a pesar de que en muchos países se viene citando el término competencias transversales en numerosos documentos normativos y legislativos referidos a la educación y en publicaciones convencionales, se puede afirmar que aún no se ha podido llegar a encontrar una definición concreta. Ante esta indefinición, la orientación profesional podría preguntarse si estas competencias vienen dadas, o si se originan a medida que se va ampliando la madurez psicológica o a medida que se va acumulando saber teórico o experiencia laboral.

Esta autora recopila algunas de las cuestiones que se plantean los filósofos de la educación, con el fin que estas contribuyan a la reflexión en el proceso de definición de estas competencias:

- El caso de los requisitos previos, por el que se comprueba que toda disciplina escolar -o, en el caso de la formación ocupacional, las propias de un currículo formativo- comporta el desarrollo de tareas que le son propias y que la didáctica de esas disciplinas trata de enseñar a poseer o alcanzarlas. Pero al mismo tiempo, hay un gran número de competencias que no se pueden adquirir en una asignatura o en una actividad porque son externas al currículo. En este caso, se comprueba que hay dos tipos de competencias: las que son enseñadas por un tercero (propias de una disciplina) y aquellas cuya construcción no revela que haya tenido algo que ver con el aprendizaje de alguna disciplina. Son las que se denominarían competencias metodológicas: por ejemplo saber cómo utilizar un esquema, saber cómo organizar el trabajo, saber distinguir causa de consecuencia, saber cómo resolver una situación, saber cómo explicar lo fundamental a otra persona, saber indagar en la historia de aquel concepto, etc.
- La cuestión de la transferencia que se puede equiparar a un enigma cognitivo. En efecto, muchos alumnos que resuelven con éxito ciertas

situaciones, son incapaces de transferir su manera de hacer a otras actividades distintas. Los profesores saben que una competencia, para ser digna de ese nombre, debe poder ser utilizada y puesta en práctica en cualquier otra ocasión diferente de aquella en la que se aprendió. Es decir que ha de ser transversal -ha de estar presente- en cualquier gama de situaciones. Se da el caso, penoso, de que en muchos entornos académicos no se ve la transversalidad más que en el seno de las propias asignaturas con lo cual se reduce la posibilidad de la transferencia en distintas situaciones de aprendizaje con unidades epistemológicas diferentes.

- La cuestión de la utilidad en la escuela o centro de formación se traduce en ese deseo de que el alumno o el aprendiz crezca, se desarrolle, mejore; ése es el “mito fundador” de la filosofía de la educación que actualmente se encarna en la noción de competencia transversal y que, a diferencia de épocas anteriores, es preciso inventariar y preguntarse por su naturaleza.
- La cuestión del fracaso escolar pone sobre el tapete el hecho real de que del aprendizaje de las materias no se deduce directamente que se engendren capacidades interesantes. Unos alumnos frente a idénticas condiciones didácticas e instructivas fracasan, y otros tienen éxito. Las tareas pues, no producen las competencias. Ante ese fenómeno tan común se admite que, más allá del currículo académico u ocupacional, existen ciertas competencias que condicionan el aprendizaje sin ser exactamente su producto.

Según Barnett (2001), las habilidades transferibles presagian generalidad, pero es precisamente la generalidad lo que está en duda. Las llamadas “habilidades transferibles” aun cuando existan, acaban siendo habilidades con valor en el mundo corporativo. Y es más tajante aún al expresar que la transferibilidad, la flexibilidad, la reflexión y los niveles más altos de cognición (las metacompetencias y la metacognición), son síntomas de la búsqueda de nuevas definiciones que surgen de la sociedad posmoderna. Quizás se puedan incluir algunos de estos elementos en el mundo académico, sin por eso distorsionar o tornar más limitadas sus intenciones de lograr un discurso abierto. Los mundos de la vida corporativa y de la universidad pueden, después de todo, convivir; sin embargo, esos intereses no podrán ser expresados a través de competencias y resultados.

Sin embargo para Rey (1996), las competencias transversales son un “saber hacer” o el conjunto de ciertas disposiciones que se podrían identificar o enseñar y que serían comunes a varias disciplinas.

Por otra parte, en la obra denominada “The key skills qualifications standards and guidance” publicada por Qualifications and Curriculum Authority (2001) y mencionada especialmente por Villa y Poblete (2007), se señala que cualquier base teórica o conceptual para definir y seleccionar las competencias clave, no puede evitar la influencia de concepciones individuales y sociales y lo que es valorado en la vida bajo condiciones particulares políticas y económico-sociales. Por tanto, se recomienda seleccionar las competencias según determinados criterios:

- Las competencias genéricas son consistentes con los principios de los derechos humanos y los valores democráticos.
- Las competencias transversales desarrollan la capacidad individual para una buena y exitosa vida.
- Las competencias genéricas no son incompatibles con la diversidad individual y social.
- Las competencias genéricas son integradoras de las capacidades humanas.
- Las competencias desarrollan la autonomía de las personas.
- Las competencias desarrollan la significatividad del aprendizaje.

Para Rychen y Salganik (2006), los elementos analíticos importantes de incorporar en una perspectiva multidisciplinar e internacional, son los siguientes:

- Las competencias genéricas son multifuncionales. El concepto de competencia genérica se invoca únicamente para designar una competencia que se necesita desde un punto de vista extenso en un rango de diferentes e importantes demandas cotidianas, profesionales y para la vida social.
- Las competencias genéricas son transversales en diferentes campos sociales. Las competencias no sólo son relevantes para el ámbito académico y profesional, sino también incluyen el proceso social, las redes sociales y relaciones interpersonales, la vida familiar y, de modo más generalizado, para desarrollar un sentido de bienestar personal.

- Las competencias genéricas se refieren a un orden superior de complejidad mental. Las competencias deben favorecer el desarrollo de los niveles de pensamiento intelectual de orden superior. Las competencias genéricas deben ayudar a desarrollar las habilidades intelectuales más elevadas, como son el pensamiento crítico y el pensamiento analítico, a impulsar el crecimiento y desarrollo de las actitudes y valores más elevados posibles.
- Las competencias genéricas son multidimensionales. Para ello es importante considerar:
 - El reconocimiento y análisis de patrones, establecer analogías entre situaciones experienciales y otras nuevas (afrentamiento con complejidad).
 - La percepción de situaciones, discriminado entre características relevantes de las irrelevantes (dimensión perceptiva).
 - La selección de significados apropiados en orden a enriquecer los fines dados, apreciando varias posibilidades ofrecidas, tomando decisiones y aplicándolas (dimensión normativa).
 - El desarrollo de una orientación social, confiando en otras personas, escuchando y comprendiendo otras posiciones (dimensión cooperativa).
 - La sensibilidad hacia lo que sucede en la vida de uno mismo y de los demás, viendo y describiendo el mundo y el lugar de uno mismo, real y deseable, en él.

A pesar del debate que se sigue planteando en el contexto académico, hay aspectos de las competencias que conviene resaltar, como el carácter dinámico vinculado al aprendizaje permanente, la construcción de los distintos saberes que posibilita y la multidisciplinariedad que atraviesa su desarrollo. Estos elementos exigen, tanto a las instituciones educativas como a las empresas, la delimitación precisa de oportunidades y la cuidadosa construcción de un mapa de competencias pertinente a las estrategias institucionales o corporativas.

9.3. Estructuración y desarrollo de las competencias.

Luego de tratar de definir y clasificar las competencias, es esencial considerar cómo pueden estructurarse en una determinada propuesta formativa y desarrollarse en su máxima expresión.

Considerando el ámbito de la educación superior, cabe explicitar la enumeración que propone Barnett (2001), en cuanto a las contribuciones que deben otorgarse a los estudiantes para contextualizar así la intervención curricular:

- La reflexión sistemática sobre las propias acciones (interpretando la acción de modo que incluya el propio pensamiento).
- Reinterpretaciones de las situaciones que se presentan; un currículo no es un conjunto de imposiciones sobre el estudiante sino más bien un conjunto de posibilidades y de esperanzas prácticas enmarcadas en parte por los estudiantes.
- Un diálogo genuinamente abierto, en que se aliente al estudiante a desarrollar su competencia dialogística.
- La adhesión a las reglas del discurso racional y por otra parte, el reconocimiento mutuo de que las reglas son convenciones y que deben ser cuestionadas de tanto en tanto.
- Una disposición para desarrollar argumentos para la evaluación de los otros participantes del curso.
- Una apertura a posibles formas de análisis, perspectiva y argumento; la decisión de no dejarse dominar por ningún método particular y de adoptar cualquier perspectiva y enfoque posible.
- El desarrollo y la expresión potencialmente continua de una perspectiva escéptica.
- La atención (por parte de los estudiantes) al carácter del diálogo y su sostenimiento, siendo sensible a los reclamos de los demás que desean participar del diálogo y alentándolos a hacerlo.
- Una continua evaluación del propio aprendizaje (ayudados por la interacción de los pares).

- La comprobación de las implicaciones y (cuando sea adecuado) de la validez del argumento en situaciones pragmáticas, incluyendo estas comprobaciones una evaluación ética.
- La exploración de las implicaciones de los argumentos sostenidos, que deben tener alguna validez para las instituciones políticas, económicas y otras.

Si bien el mencionado autor considera que esta enumeración va en contra de las posturas de la competencia académica y de la operacional, hay otras perspectivas que permiten pensar en el valor que representa la inclusión de este concepto en los nuevos enfoques curriculares.

En cuanto a la estructuración de las competencias, Echeverría (2001, 2005) propone la definición de cada perfil del titulado a partir de aquellas que son de acción profesional y que están conformadas por cuatro tipos de saberes:

- Saber técnico: Consiste en poseer los conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permitan dominar como persona experta los contenidos y las tareas acordes a la propia actividad laboral.

Por ejemplo: Conocer el entorno socio económico y político de referencia, tales como sistemas formativos, estructura del mercado laboral, políticas actuales en materia de formación; conocer modelos teóricos de intervención en orientación e inserción profesional; conocer modelos de gestión estratégica y por procesos

- Saber metodológico: Se refiere a saber aplicar los conocimientos a situaciones concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a nuevas situaciones.

Por ejemplo: Seleccionar tipos de intervención orientadora de acuerdo a objetivos, contextos, destinatarios y utilizar métodos e instrumentos de aplicación individual, grupal e institucional para la recogida y análisis de datos; diagnosticar necesidades formativas y de inserción de personas, grupos e instituciones; promover y dinamizar relaciones de colaboración entre diferentes agentes sociales para impulsar la innovación y la mejora de la intervención.

- Saber participativo: Se describe como el estar atento a la evolución de la sociedad, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y a demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo.

Por ejemplo: Trabajar en equipo de manera activa y responsable, contribuyendo a un buen clima de grupo; negociar y mediar teniendo en cuenta objetivos, entorno y agentes implicados; respetar las diferencias individuales, sociales y de género, aceptando que los demás pueden pensar de manera diferente.

- Saber personal: Consiste en tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las propias frustraciones.

Para Perrenoud (2004), el concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

- Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos.
- Esta movilización sólo resulta pertinente en situación y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.
- El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
- Las competencias profesionales se crean en la formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.

Por lo tanto, describir una competencia demanda, en cierta medida, representar tres elementos complementarios:

- Los tipos de situaciones de las que da un cierto control.
- Los recursos que dicha competencia moviliza, conocimientos teóricos y

metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.

- La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la solicitud, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real.

Este último aspecto es el más difícil de objetivar, puesto que los esquemas de pensamiento no son directamente observables y sólo pueden ser inferidos, a partir de prácticas y propósitos de los actores.

En cuanto a la planificación para el desarrollo de competencias, Lasnier (2000) propone los siguientes principios para encauzar el diseño curricular:

- Globalidad o análisis de los elementos a partir de una situación global. Uno de los problemas más comunes que puede encontrarse en la planificación para el desarrollo de competencias, es la tendencia a una excesiva fragmentación del aprendizaje, alimentando la creencia de que la adquisición final será el resultado de la suma de adquisiciones parciales más simples. Lo que en la programación de contenidos constituyen los temas o una distinción de tipologías de contenidos, puede convertirse en el caso de las competencias en una separación estanca de componentes, habilidades, actitudes y conocimientos u otros. Es necesario trabajar con tareas que permiten abordar la globalidad, como por ejemplo problemas que den una visión de conjunto a la situación de aprendizaje y favorezcan la adquisición de las competencias en su globalidad.
- Construcción activa de significados a partir de los conocimientos previos, con los que se vinculan los nuevos en una organización integradora que produce la permanencia de estas adquisiciones. En coherencia con este principio, el estudiante debe utilizar estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y de gestión. El principio de construcción favorece el desarrollo de la autonomía.
- Alternancia de lo global a lo específico para volver a lo global, de la competencia a sus componentes para volver a la competencia, y de tareas

integradoras a actividades específicas para volver a las tareas integradoras. La globalidad es importante pero no suficiente para realizar un aprendizaje en profundidad. A la hora de planificar será necesario tomar en consideración numerosos aprendizajes específicos, de componentes competenciales que requieren un tratamiento específico. Sin embargo, este principio reclama no olvidar la importancia de partir de contextos reales a los que volver a aplicar las adquisiciones parciales. Es importante tener como meta, la adquisición de competencias complejas que requieren desarrollar habilidades y aprender conocimientos concretos con los que resolver situaciones complicadas y que ponen a prueba las competencias. Finalmente, para partir de situaciones problemáticas, de casos o de proyectos, es necesario realizar numerosas actividades parciales de manera que se logre resolver el problema, tomar decisiones y contrastar su validez en la práctica o aplicar el proyecto para verificar la viabilidad y utilidad real del mismo. Siempre hay que resaltar la aplicación, porque la competencia es un “saber hacer” y para adquirirla, la acción debe estar presente en el proceso de aprendizaje.

- Distinción entre contenidos y procesos. Una competencia no puede activarse en el vacío, pero la exigencia de profundizar en el contenido y el esfuerzo que conlleva, pueden provocar que se pierdan de vista los procesos de adquisición de las competencias.
- Significatividad, que se alcanza partiendo de situaciones reales y próximas. Trabajar con situaciones significativas para los estudiantes y para el desarrollo del perfil planteado en cada titulación, es un elemento motivador.
- Coherencia entre las actividades de enseñanza, las de aprendizaje y las de evaluación con la competencia.
- Integración, para cuyo logro se han ofrecido algunas ideas en el principio de alternancia. La adquisición y uso de estrategias metacognitivas y el hábito de un aprendizaje reflexivo, será el modo más eficaz de respetar este principio.
- Iteración, puesto que el aprendizaje no se logra integralmente en un momento preciso. Algunas decisiones sobre las estrategias para planificar y desarrollar las competencias en una titulación, deben tener muy en cuenta

este principio. Acciones puntuales como talleres o actividades llevadas a cabo ocasionalmente en alguna asignatura, difícilmente tendrán efectividad si no van insertas en un plan global y secuenciado de actuación.

- Transferencia de tareas, de conocimientos y de capacidades. La transferencia es esencial en la adquisición de competencias y está integrada en la propia definición. Es necesario utilizar estrategias que la favorezcan y tener en cuenta que una competencia no es generalizable a todas las situaciones.

Otro experto como Saban (2000), propone la línea analítica de Mertens (1998) para observar las principales características de lo que sería un programa de capacitación por competencias. Según ello, se puede considerar que:

- Las competencias que los alumnos tendrán que cumplir son cuidadosamente identificadas, verificadas por expertos locales y de conocimiento público.
- Los criterios de evaluación son derivados del análisis de competencias, sus condiciones explícitamente especificadas y de conocimiento público.
- La instrucción se dirige al desarrollo de cada competencia y a una evaluación individual por cada competencia.
- La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño de la competencia como principal fuente de evidencia.
- El progreso de los alumnos en el programa es a un ritmo que ellos determinan y según las competencias demostradas.
- La instrucción es individualizada al máximo posible.
- Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una frecuente retroalimentación.
- El énfasis es puesto en el logro de resultados concretos.
- El ritmo de avance de la instrucción es individual y no de tiempo.
- La instrucción se hace con material didáctico que refleja situaciones de trabajo reales y experiencias en el trabajo.
- Los materiales didácticos de estudio son modulares, incluye una variedad de medios de comunicación, son flexibles en cuanto a materias obligadas y las opcionales.

- El programa en su totalidad es cuidadosamente planeado, y la evaluación sistemática es aplicada para mejorar continuamente el programa.
- Se debe evitar la instrucción frecuente en grupos grandes.
- La enseñanza deber ser menos dirigida a exponer temas y más al proceso de aprendizaje de los individuos.
- Los hechos, conceptos, principios y otros tipos de conocimientos, deben ser parte integral de las tareas y funciones.
- Se debe asegurar la participación de los trabajadores en la estrategia de capacitación, desde la misma identificación de las competencias.

Con todas estas pautas, queda establecido un marco general desde donde plantear la planificación y las distintas vinculaciones que serán necesarias para relacionar las competencias de una titulación y sus contenidos específicos. Para ello, De Miguel (2006) propone una visión desagregada de los componentes de una competencia con fines exclusivamente didácticos, que es expuesta en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 29. Componentes y subcomponentes de una competencia según De Miguel (2006).

COMPETENCIA	
COMPONENTES	SUBCOMPONENTES
CONOCIMIENTOS Adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones, teorías, etc. relacionados con materias científicas o área profesional.	Generales para el aprendizaje.
	Académicos vinculados a una materia.
	Vinculados al mundo profesional.
HABILIDADES Y DESTREZAS Entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados, relacionados con materias científicas o área profesional (organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar, realizar, etc.).	Intelectuales.
	De comunicación.
	Interpersonales.
	Organización/gestión personal.
ACTITUDES Y VALORES Actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional (responsabilidad, autonomía, iniciativa ante situaciones complejas, coordinación, etc.).	De desarrollo profesional.
	De compromiso personal.

Goñi Zabala (2005) también hace una aproximación estructural, al afirmar que la competencia se compone de una operación (acción mental) sobre un objeto (que es lo

que habitualmente se llama conocimiento) para el logro de un fin determinado. Para ello explicita la siguiente fórmula:

$$\text{COMPETENCIA} = (\text{OPERACIÓN} + \text{OBJETO}) + \text{CONTEXTO Y FINALIDAD}$$

- **OPERACIONES:** Toda competencia implica la puesta en acción y coordinación de varias operaciones mentales. Desde este punto de vista, no existe competencia que no implique un cierto grado más o menos amplio de operatividad cerebral, por ello se dice que son cognitivas.
- **OBJETO:** Toda acción necesita un agente y un objeto. El agente es la mente humana y puede haber distintos tipos de objeto (ya sean conceptuales o procedimentales).

Claramente, el desarrollo de las competencias determinadas para una titulación, debe plantearse desde la reflexión de todos los agentes (o grupos de interés) implicados en el diseño curricular, e implica una distribución integrada de las mismas en módulos específicos, con estrategias diferenciales de enseñanza-aprendizaje y metodologías de evaluación acordes.

9.4. Aprendizaje basado en competencias.

Si bien en el Capítulo 5 han sido tratados algunos puntos específicos del aprendizaje requerido para el desarrollo de las nuevas perspectivas curriculares, en este apartado se sintetizan dos investigaciones referidas específicamente al trabajo académico por competencias. Tal es el caso del reciente libro de Villa y Poblete (2007), donde se incluye el trabajo colegiado y cooperativo de un numeroso grupo de profesores de la Universidad de Deusto; y el estudio dirigido por De Miguel (2006), acerca de la adaptación de los planes de estudio al proceso de Convergencia Europea, en el marco del Proyecto EA2005-0118 del Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad de Oviedo. Cabe considerar que sólo se han resumido los aspectos vinculados a las nuevas condiciones que plantea el aprendizaje basado en competencias, dado que es uno de los ejes centrales de la presente investigación.

En cuanto a la primera obra, las ideas centrales Villa y Poblete (2007) acerca del aprendizaje basado en competencias son muy esclarecedoras y pertinentes, y por lo

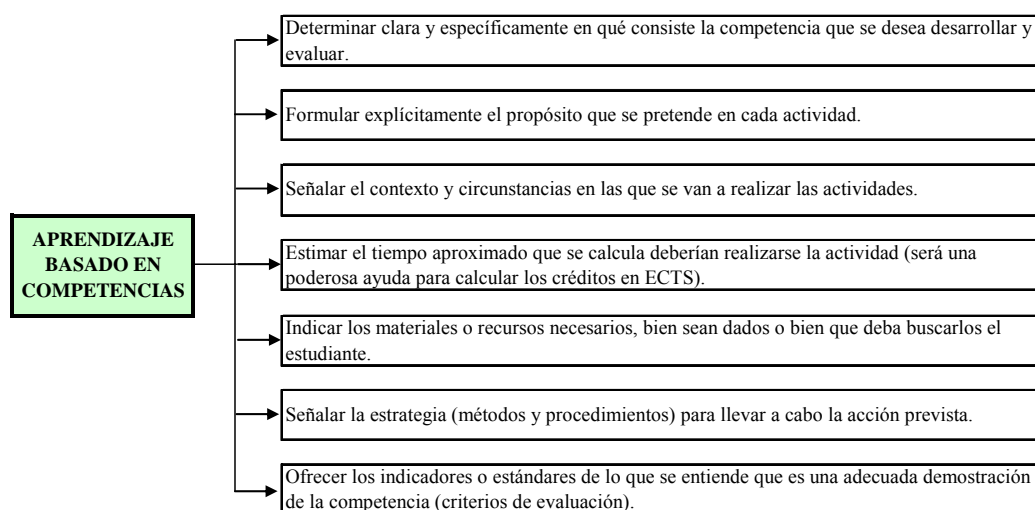
tanto, se exponen a continuación:

- El aprendizaje basado en competencias significa establecer las competencias que se consideran necesarias en el mundo actual y que, como es lógico, no pueden ser únicamente determinadas por las universidades sin la consulta y participación de las entidades laborales y profesionales.
- Es un enfoque de enseñanza-aprendizaje que requiere necesariamente partir de un perfil académico-profesional que recoja los conocimientos y competencias que se desea desarrollen los estudiantes que estén realizando un determinado tipo de estudios.
- El programa formativo debe explicitar las competencias genéricas y específicas deseadas y distribuirlas en los cursos que configuren la titulación correspondiente. Este enfoque requiere una gran coordinación y colaboración entre el profesorado para contribuir eficaz y eficientemente al desarrollo del perfil académico-profesional desde cada materia o asignatura.
- Este tipo de aprendizaje supone un cambio profundo en las universidades, que puede llamarse “transformacional”, ya que incide en una doble vertiente: extensión y profundidad del mismo. El cambio afecta a toda la vida universitaria y a todas las estructuras que la soportan. Todos los agentes están llamados a intervenir en el cambio a realizar en las universidades. Por otra parte, este cambio supone modificación del enfoque o modelo de enseñanza que hasta ahora se está llevando a cabo y que es difícil, si no imposible, incorporar el nuevo modelo sin cambiar las viejas estructuras, las actitudes de todos (profesorado, personal no docente, máximos responsables directivos y los propios estudiantes).
- El cambio transformacional se solidifica con una buena reflexión previa que ayude a concretar y formular la nueva visión que se pretende desarrollar; una buena planificación establecida en los planes estratégicos universitarios y su transferencia a los planes y proyectos de los distintos centros, facultades, escuelas o institutos universitarios que lo deben asumir e incorporar en su tarea ordinaria.
- Es importante que este enfoque no se entienda como un aprendizaje

fragmentado, tal como se entendían las competencias desde un enfoque conductista, sino que hay que comprenderlo desde una perspectiva integradora. Las competencias agregan un valor añadido al proceso de enseñanza posibilitando una dinámica entre los conocimientos, las habilidades básicas y el comportamiento efectivo.

En consecuencia, los pasos que hay que tener en cuenta para la adquisición o desarrollo de las competencias son descritos en el siguiente esquema:

Cuadro N° 30. Requisitos para el aprendizaje basado en competencias según Villa y Poblete (2007).



Los mencionados autores plantean una serie de preguntas para facilitar el trabajo con los principales agentes que, de distinto modo, intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Estos interrogantes se agrupan en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 31. Cuestiones-clave en el aprendizaje basado en competencias según Villa y Poblete (2007).

AGENTES	INTERROGANTES
RESPONSABLES DIRECTIVOS	<p>¿Cuál es la política de la universidad sobre la innovación y la formación?</p> <p>¿Existe en la universidad un plan estratégico que recoge la innovación como un eje clave universitario?</p> <p>¿Se formula y se dota de medios y recursos para la formación y actualización del profesorado?</p> <p>¿Lideran los centros el cambio pedagógico o, contrariamente, van a remolque de otras iniciativas externas?</p> <p>etc.</p>

Cuadro N° 31. Cuestiones-clave en el aprendizaje basado en competencias según Villa y Poblete (2007) (continuación).

AGENTES	INTERROGANTES
PERSONAL ADMINISTRATIVO DE SERVICIOS	<p>¿Conoce el personal administrativo y de servicios el plan de innovación en las facultades, escuelas e institutos?</p> <p>¿Están preparados para ayudar a agilizar en todo lo que les corresponda este proceso?</p> <p>¿Se han capacitado adecuadamente para participar en el mismo?</p> <p>Todos los procesos de calidad de los servicios ¿están siendo una condición clave para mejorar el servicio a los usuarios internos y externos?</p> <p>¿Están los recursos e infraestructuras siempre disponibles y aptas para su uso?</p> <p>etc.</p>
PROFESORADO	<p>¿Está capacitado el profesorado en las metodologías de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>¿Conoce, domina y utiliza diversas técnicas para el seguimiento y evaluación del aprendizaje del estudiante?</p> <p>¿Conoce y sabe aplicar la evaluación de competencias desarrolladas por el estudiante?</p> <p>¿Es capaz de organizar un sistema pedagógico que posibilite el desarrollo autónomo y significativo del aprendizaje? etc.</p>
ESTUDIANTE	<p>¿Está el estudiante preparado para iniciar un aprendizaje autónomo?</p> <p>¿Tiene el estudiante las capacidades básicas para llevar a cabo este tipo de aprendizaje?</p> <p>¿Cuenta con competencias básicas para desarrollar su aprendizaje universitario?</p> <p>¿Es posible ayudar a capacitar al estudiante en el déficit previo con el que pueda llegar a la universidad?</p> <p>¿Ofrece la universidad respuestas satisfactorias a las necesidades del estudiante respecto a las modalidades que puedan convenirle más dependiendo de su situación personal y laboral? etc.</p>

En relación al segundo estudio, la gran contribución del equipo dirigido por De Miguel (2006) consiste en el análisis de las diversas estrategias y metodologías didácticas que pueden promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), exponiéndose las ventajas e inconvenientes de cada una y dando pautas de orientación. También, se ha efectuado una evaluación teórica y empírica sobre las interacciones que se establecen entre los distintos elementos que componen el modelo elaborado, con el fin de detectar sus principales implicaciones. Otro aspecto a resaltar de la investigación, lo constituye la explicitación de las experiencias concretas que se están llevando a cabo en España hasta el momento, con una breve descripción de cada proyecto y su correspondiente referencia documental.

Dada la practicidad de la obra y los objetivos de este apartado, se extraen a continuación las principales recomendaciones que han sido presentadas a modo de decálogo en la última parte del trabajo y donde se añade las justificaciones pertinentes.

Cuadro N° 32. Decálogo de recomendaciones para promover el cambio metodológico según De Miguel (2006).

RECOMENDACIONES	OBSERVACIONES
Un programa formativo debe centrarse en la adquisición de competencias básicas y específicas que sitúen a los estudiantes en las mejores perspectivas de desarrollo personal y profesional.	Desde el concepto de competencia como algo que se demuestra en la acción y que está centrada en el desempeño profesional más que en lo científico-académico, se considera que el desarrollo de los componentes más básicos de una competencia (los que afectan a la personalidad del estudiante) requieren la participación de diferentes estrategias y recursos desplegados por la universidad, el centro y los departamentos universitarios e incluso, de otras instancias vinculadas o no a la institución universitaria (empresas o entidades colaboradoras, asociaciones, etc.), puesto que no pueden lograrse a partir de una formación académica estructurada exclusivamente en materias. Además, el desempeño de un estudiante con relación a una competencia no queda definitivamente fijado en su período formativo en la universidad, sino que se modifica a lo largo de toda su carrera profesional.
La planificación de la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje (las modalidades, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación) gira alrededor de las competencias establecidas.	Todas las decisiones relativas a la metodología de enseñanza deben realizarse a partir de las interrelaciones que, alrededor de las competencias propuestas como metas a alcanzar, se establecen en cada contexto institucional entre las modalidades organizativas o escenarios para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, los métodos de trabajo a desarrollar en cada uno de estos escenarios, y los procedimientos de evaluación a utilizar para verificar la adquisición de las metas propuestas.
La organización de la actividad docente debe contemplar modalidades diversas más allá de la simple dicotomía teoría/práctica.	La distribución de las modalidades en un plan de estudios debe responder a la importancia concedida a los diversos componentes (conocimientos, habilidades y actitudes) de cada competencia. Teniendo en cuenta esta diversidad, la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe asumir la necesidad de efectuar una distribución de actividades que atienda a cada uno de estos componentes de forma adecuada y posibilite el logro de la competencia establecida lo cual implica superar la dicotomía clases teóricas/clases prácticas e introducir otras modalidades organizativas (seminarios, prácticas externas, trabajo en grupo, tutoría y trabajo autónomo).
La elección de los métodos de enseñanza debe fomentar como objetivo prioritario el trabajo autónomo del alumno.	Independientemente de los escenarios o modalidades organizativas seleccionadas en cada caso, el profesorado deberá preocuparse de que el método o métodos que utilice a la hora de desarrollar su actividad conlleve una participación activa del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje. Por ello, los métodos que requieren un trabajo más activo y con implicación personal del estudiante (aprendizaje cooperativo, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, contratos de aprendizaje, aprendizaje orientado a proyectos) deberían estar incluidos, de alguna forma, en todo programa formativo.
Los sistemas y estrategias de evaluación deben cambiar, lo cual exige desarrollar instrumentación apropiada.	Los sistemas de evaluación clásicos basados en los conocimientos y, en algunos casos, en las habilidades deben centrarse ahora en las competencias como conjuntos indisolubles de conocimientos, destrezas y actitudes. Los procedimientos de evaluación también deberán cambiar planteando situaciones reales y prácticas, homologables a las tareas más relevantes del desempeño profesional. Los profesores debieran tener a su disposición baterías de técnicas e instrumentos, bien clasificados según función y utilidad que les faciliten ampliar sus recursos evaluativos.

Cuadro N° 32. Decálogo de recomendaciones para promover el cambio metodológico según De Miguel (2006) (continuación).

RECOMENDACIONES	OBSERVACIONES
La incorporación de modelos didácticos centrados en la práctica y los proyectos es fundamental en el nuevo marco de estudios universitarios.	A la vista de los modelos didácticos propios de la enseñanza universitaria conceptualizados en este estudio (práctica, proyectos y teoría) consideramos que, además de un modelo didáctico predominante centrado en la teoría, es necesario promover modelos centrados en la práctica y en proyectos tal y como se desprende de las propias valoraciones de los profesores. Esta recomendación es genérica para todo tipo de estudios pero es especialmente relevante en los casos de los Estudios Técnicos, Experimentales y de Ciencias de la Salud.
Educación en valores y actitudes desborda la propia técnica didáctica y lleva a situarse en el terreno del crecimiento y desarrollo personal del profesorado.	El profesorado posee, o puede adquirir con facilidad, los componentes cognoscitivo-tecnológicos de la nueva manera de enseñar. Sin embargo, los componentes actitudinales y de valores son más difíciles de asumir. Los programas tradicionales de formación y reciclaje del profesorado no son suficientemente efectivos para promover cambios en estos aspectos por lo que se aconseja utilizar estrategias vivenciales y prácticas de formación del profesorado e incluso módulos de autoconocimiento y desarrollo personal. La importancia de este cambio de actitud permitirá no sólo abordar objetivos habitualmente no atendidos sino también dar a la función docente un mayor reconocimiento.
El cambio metodológico supone pasar de un modelo autocrático y de excelencia individual al modelo de la colegialidad.	Si el centro es el alumno y las competencias que adquiere, la tarea es colectiva, puesto que lo que adquiere el alumno deben ser conjuntos indisolubles de competencias para cuyo logro trabajan de manera coordinada un conjunto de profesores. La colegialidad se impone como la estrategia para definir el perfil de competencia de un título, el énfasis en determinadas competencias en cada una de las materias, y la manera de evaluar el desempeño del alumno en esas competencias. La colegialidad debe tener dos ejes principales: el de la materia, agrupando los profesores de una misma área científica; y el de la titulación, agrupando los profesores que imparten a un mismo grupo de alumnos. El desarrollo de las competencias contempladas en un plan de estudios debe articularse desde una estructura organizacional que favorezca la flexibilidad.
El cambio metodológico exige un esfuerzo del profesorado que debe ser incentivado mediante el reconocimiento tanto de los logros como de los esfuerzos.	El cambio metodológico implicará un gran esfuerzo y una apuesta personal por parte de los profesores. Lograr este compromiso y mantenerlo requerirá de procesos de evaluación formativa que incluya elementos importantes de motivación e incentivación: a) el simple hecho de que exista evaluación implica reconocimiento al esfuerzo; b) la evaluación formativa orienta el proceso hacia la mejora de la docencia en lugar de enfrentarle a tareas irresolubles o inciertas; c) la evaluación permite tener en cuenta no sólo el resultado sino también los esfuerzos o procesos emprendidos por el profesor; y d) la evaluación también puede tener un componente sumativo como evidencia para la concesión de incentivos al profesorado.
El cambio metodológico comienza por un cambio en la cultura académica e implica una revisión de los principios y valores esenciales de la vida universitaria.	La cultura académica tradicional tiene al profesor y su “sabiduría” como centro de la vida universitaria. El “sabio” profesor transmite -más que enseña- su saber y el alumno recibe -más que procesa- esa información. Es una cultura “narcisista” y se fundamenta en creencias primarias sobre el ser y el saber que son difíciles de cambiar. Con el cambio metodológico el centro es el alumno y su aprendizaje y el profesor tiene que regular su actuación al servicio del aprendizaje efectivo del alumno.

Sin duda cada institución educativa está haciendo importantes esfuerzos por avanzar en estos nuevos enfoques. Quizás es un momento aún prematuro para evaluar los alcances de cada proyecto, y por esa razón sólo han sido reseñados los trabajos de dos importantes equipos de investigación que vienen avanzando concretamente en los últimos años. Por último, cabe recordar que el vector que atraviesa los cambios que propone el aprendizaje basado en competencias, exige que se destine una gran cantidad de recursos para implicar a todos los actores involucrados y respetar la diversidad de perspectivas que se presenten, tema que demanda un análisis diferencial y contextualizado en cada institución educativa.

9.5. Propuestas de la Unión Europea.

A raíz de la Declaración de la Sorbona (1998), en Europa se ha instalado un interesante debate acerca del papel de la universidad en la sociedad actual, más allá de la promoción de la convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior. Las conclusiones y recomendaciones de los diversos acuerdos que se han ido realizando desde la mencionada declaración, documentan ampliamente las características de estas transformaciones.

En palabras de Monclús (2006), un hecho relevante es la decisión de la Unión Europea de optar formalmente por el modelo de competencias. El Memorándum sobre Aprendizaje Permanente (2000) es un buen ejemplo, así como el llamado proceso de Bolonia. Es decir, en dicho documento se señala que la educación es la base fundamental para la ciudadanía activa y la empleabilidad en la Europa del siglo XXI. Las transformaciones económicas y sociales están modificando y haciendo más exigente el perfil de aptitudes básicas que todos deben poseer como cualificación mínima que permita participar activamente en la vida laboral, familiar y comunitaria a todos los niveles, desde el local al europeo. De ahí se concluye que las capacidades generales, profesionales y sociales se superponen cada vez más por sus contenidos y funciones.

Otro punto significativo que establece el Memorandum está referido a la inversión en recursos humanos, ya que se determinan una serie de criterios entre los que se destacan:

- Armonizar la información sobre el consumo de servicios y productos educativos por parte de los hogares y sobre el coste de ese consumo, por

medio de encuestas sobre el presupuesto de los hogares.

- Cambiar el tratamiento que se da en la contabilidad del sector público al gasto público en educación (debe tratarse como gastos de capital y no como gastos corrientes); crear “cuentas satélite” sobre educación que no sólo cubran el gasto en educación formal; incluir en el análisis el gasto en infraestructuras de aprendizaje permanente, como las redes de comunicación o los centros de aprendizaje.
- Mejorar la cobertura de la educación como actividad económica en las encuestas sobre empresas y sobre la sociedad de la información, para evaluar la oferta de servicios y productos educativos y su valor de mercado (desarrollo de contenidos, servicios de orientación, producción de material educativo, etc.).

Por otra parte y como ya ha sido indicado en capítulos anteriores, tras la Declaración de Bolonia (1999), un grupo de universidades ha elaborado un proyecto piloto denominado Tuning, que ha tratado básicamente la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la puesta en marcha de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos.

Concretamente el proyecto se ha propuesto determinar puntos de referencia para las competencias genéricas (comunes para cualquier curso) y las específicas de cada disciplina de primer y segundo ciclo. Es decir, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona corriente ni posee ni carece de una competencia en términos absolutos, pero la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo.

Según los resultados de las primeras fases del citado proyecto, la transparencia y la calidad de los perfiles académicos y profesionales, son importantes ventajas cuando se trata de la posibilidad de acceder al mundo del trabajo y al ejercicio responsable de la ciudadanía. A su vez, el acrecentamiento de la calidad y la consistencia como esfuerzo conjunto, debe ser prioritario para las instituciones europeas. La definición de perfiles académicos y profesionales y el desarrollo de las áreas de competencias requeridas,

refuerzan la calidad en términos de enfoque y transparencia, objetivos, procesos y resultados.

Es decir, el proyecto Tuning considera que el desarrollo de las competencias en los programas educativos puede contribuir significativamente, para abrir un área importante de reflexión y trabajos conjuntos a nivel universitario en Europa sobre:

- *Las competencias en el desarrollo del nuevo paradigma educativo.*

En el nuevo paradigma enseñanza-aprendizaje se está produciendo un cambio en el cual los esfuerzos educativos se centran cada vez con mayor intensidad en el individuo que aprende. La “sociedad del conocimiento” es también la “sociedad del aprendizaje”. Estas ideas están íntimamente relacionada con la concepción de la educación dentro de un contexto más amplio como es la educación continua, donde el individuo necesita ser capaz de manejar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo que es apropiado para un contexto determinado, estar en permanente contacto con las fuentes de información, comprender lo aprendido de tal manera que pueda ser adaptado a situaciones nuevas y rápidamente cambiantes.

La necesidad de reconocer y valorar el conocimiento tiene también su impacto en las cualificaciones y en la construcción de los programas educativos que conduzcan a las titulaciones. En este contexto, la consideración de las competencias junto a la valoración del conocimiento, ofrece innumerables ventajas que concuerdan con las demandas que surgen del nuevo paradigma.

El interés en el desarrollo de las competencias en los programas educativos corresponde a un enfoque de la educación fundamentalmente centrado en el estudiante y su capacidad de aprender, que exige de éste más protagonismo y cuotas más altas de compromiso puesto que es él, quien debe desarrollar la capacidad de acceder a la información original, manipularla y evaluarla en una gran variedad de formas (biblioteca, profesores, webs, etc.)

El énfasis en el hecho de que el estudiante debe adquirir una competencia particular o una serie de ellas afecta también la transparencia en la definición de objetivos que se fijan para un determinado programa, puesto que añade indicadores con alta probabilidad de medición, a la vez que hace esos

objetivos más dinámicos teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad y del mercado de trabajo.

- *La necesidad de calidad y el incremento del acceso al empleo y la ciudadanía responsable.*

En la Convención de Salamanca (2001), la calidad ha sido considerada como base fundamental, la condición imprescindible para la confianza, pertinencia, movilidad, compatibilidad y atractivo en el Espacio Europeo de Educación Superior.

La relevancia en el contexto de este encuentro se refiere especialmente a la capacidad de acceder al empleo, lo cual tiene que reflejarse de diferentes maneras de incorporar a las competencias, ya sea para después de la primera o segunda titulación. La capacidad de acceder al empleo, en la perspectiva de la educación continua, se considera fortalecida a través de enfoques diversos y de perfiles de asignaturas, la flexibilidad de programas con puntos múltiples de entrada y salida y el desarrollo de las competencias genéricas.

Desde la perspectiva del proyecto Tuning, los resultados de aprendizaje van más allá del empleo, para incluir también las demandas y patrones que la comunidad académica ha establecido en relación con determinadas cualificaciones.

- *Las competencias y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).*

De acuerdo con un sistema de titulaciones comparables y comprensibles, uno de los objetivos de este proceso es facilitar el reconocimiento académico y profesional para que los ciudadanos puedan usar sus cualificaciones en todo el EEES. La introducción de la Línea 1 en el Proyecto Tuning, tiene como finalidad proporcionar comparabilidad y comprensión en relación a las competencias (genéricas o específicas) que los graduados en busca de una determinada titulación esperan obtener. De hecho, la capacidad de definir qué competencias se propone desarrollar un programa o qué se espera que los graduados conozcan, comprendan o hagan, añade una dimensión más a la transparencia de la titulación.

Las competencias contribuyen también al desarrollo de unos títulos mejor definidos y al perfeccionamiento de sistemas de reconocimiento simples, eficientes y justos, capaces de reflejar la diversidad de cualificaciones subyacente. Las competencias favorecen la diversidad porque añaden ángulos y niveles y seleccionan los conocimientos apropiados para determinado perfil.

A grandes rasgos, en la Fase 1 del Proyecto Tuning se ha consultado, por medio de cuestionarios, a los graduados, empleadores y académicos en 7 áreas temáticas (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química) de 101 departamentos universitarios en 16 países europeos. A estos cuestionarios respondieron 7.125 personas (5.183 graduados, 944 empleadores y 998 académicos, sin mencionar los equipos de trabajo informal, reflexión y debate que surgieron a nivel de departamentos, disciplinas y países). La consulta ha tratado sobre competencias y destrezas genéricas y específicas a cada disciplina.

En cuanto a las competencias, se han seleccionado 35 competencias genéricas (descritas en el Cuadro N° 33) derivadas de tres categorías: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Se ha pedido a los encuestados que evaluaran la importancia y el nivel de logro en cada competencia por titulaciones de cada área temática y también que clasificasen las cinco competencias más importantes.

Los cuestionarios se han traducido a 11 idiomas que han sido enviados por cada una de las instituciones participantes, a 150 graduados y 30 empleadores de graduados en su área de estudio.

El cuestionario para los académicos se ha basado en las 17 competencias que los graduados y los empleadores consideraron como las más importantes. Para cada una de las competencias, se ha pedido a los encuestados que indicaran la importancia de la destreza o competencia para trabajar en su profesión y el nivel de realización en la ejecución de la destreza o competencia que habían logrado como resultado de haber completado su programa de estudios profesionales.

En la Fase 2 del proyecto, se ha extendido la consulta a los nuevos de la Comunidad Europea y a países candidatos al ingreso en la misma. Por ello, al círculo inicial se han sumado 35 instituciones más, de las que unas 20 procedían de los países centroeuropeos. A su vez, con el fin de facilitar la comprensión y una rápida

comparación entre las áreas disciplinares, en esta fase se ha elaborado una plantilla que procura incluir información sobre las siguientes cuestiones:

- Una introducción al área de conocimiento.
- Perfiles de titulación y profesiones.
- Resultados de aprendizaje y competencias: descriptores de nivel de ciclo.
- Volumen de trabajo del estudiante y ECTS.
- Ejemplos de buenas prácticas en relación a dos aspectos: aprendizaje, enseñanza y evaluación; y mejoramiento de la calidad.

Cuadro N° 33. Listado de competencias del cuestionario de la Fase 1 del Proyecto Tuning.

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	COMPETENCIAS INTERPERSONALES	COMPETENCIAS SISTÉMICAS
Capacidad de análisis y síntesis.	Capacidad crítica y autocrítica.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
Capacidad de organizar y planificar.	Trabajo en equipo.	Habilidades de investigación.
Conocimientos generales básicos.	Habilidades interpersonales.	Capacidad de aprender.
Conocimientos básicos de la profesión.	Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
Comunicación oral y escrita en la propia lengua.	Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
Conocimiento de una segunda lengua.	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.	Liderazgo.
Habilidades básicas de manejo del ordenador.	Habilidad de trabajar en un contexto internacional.	Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
Habilidades de gestión de la información.	Compromiso ético.	Habilidad para trabajar de forma autónoma.
Resolución de problemas.		Diseño y gestión de proyectos.
Toma de decisiones.		Iniciativa y espíritu emprendedor.
		Preocupación por la calidad.
		Motivación al logro.

Considerando todo este trabajo iniciado, la Comisión Europea ha decidido que parte de las reformas que deben transformar el sistema educativo superior en Europa durante los próximos años, van a tener su réplica próximamente en 18 países de Latinoamérica, quienes tomarán como modelo el proyecto Tuning para fomentar la movilidad de sus titulados. En definitiva, lo que se pretende con adecuar las propuestas de dicho proyecto a la realidad universitaria latinoamericana, es redefinir sus estructuras educativas intercambiando información e impulsando la colaboración entre las instituciones de formación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia.

9.6. Desafíos e interrogantes sobre el diseño por competencias.

Gran parte de los autores consultados y cuyas citas aparecen en este capítulo, han expresado el gran reto que representa la aplicación de las competencias profesionales en el entorno educativo y sus posibles obstáculos, sin dejar de considerar las actuales exigencias sociales, económicas o políticas. En consecuencia, se han determinado diez aspectos significativos que deben ser considerados para continuar con el debate iniciado y avanzar en nuevas líneas de acción:

1 - En primer lugar, algunos autores cuestionan severamente si las universidades deben ponerse en línea con estas reformas que se promueven desde Bolonia, y del lugar que podrían llegar a ocupar las competencias. Tal es el caso de Barnett (2001), que sostiene que las competencias y los resultados no pueden servir como guía para un currículo de educación superior.

La educación superior debe desarrollar capacidades críticas, entre las cuales se han de contar la evaluación de las competencias contemporáneas y el posible rechazo de las mismas. Las competencias, sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar de maneras deseadas y definidas por otros. La idea de una competencia que permita acceder a lo impredecible es en sí misma incoherente; en el dominio de la competencia siempre tiene que haber un cierto grado de predictibilidad.

También es necesario poner en duda el papel de los resultados en la educación superior. Pensar en el desarrollo de la mente como si se tratase de un resultado

lleva a una interpretación irremediablemente limitada de la educación superior. Tal como sucede con las competencias, los resultados representan una forma de cierre. A partir de ellos se predeterminan las características que deben llegar a tener los estudiantes. Ambos términos son parte de un lenguaje lleno de prejuicios, imposiciones y estrecheces. Surgen de una forma particular de razonamiento, la razón instrumental, y buscan extender el dominio que ejercen en la sociedad a la educación superior y de ese modo tornar marginales otras formas de acción y razón (Barnett, 2001, p. 122).

A su vez, Rorty (1996) reconoce que se necesita un vocabulario completamente nuevo, pero que el diseño y la aplicación de un currículo no tendrán que ver con las competencias y los resultados predeterminados, sino más bien con el diseño de los personajes de una novela que mantienen una conversación que va armando creativamente a medida que ellos avanzan en la acción.

2 - En segundo término y considerando a aquellos teóricos que sostienen que es posible la inclusión de las competencias en el ámbito educativo, el punto central está en las imprecisiones de su definición, lo que ha provocado que en algunas oportunidades, no pueda realizarse un exhaustivo análisis de las referencias que enmarcan una propuesta curricular.

Según Rodríguez Moreno (2006) el término competencia profesional (también denominada laboral) ha tenido bastante éxito en la práctica de la selección y la orientación profesional, pero aún sigue siendo un concepto un tanto ambiguo. No obstante, se puede comprobar que el estudio de la competencia acaba siendo multivariado y que se está haciendo desde distintos enfoques.

Para Schön (1992), la dificultad de asumir de modo integral las diferentes perspectivas análisis, proviene del hecho de que la competencia profesional se suele ver como el sumatorio de capacidades individuales singulares específicas o como ejercicio de raciocinio técnico definido a priori, de modo prescriptivo (es decir una manera de aplicar conocimientos para solucionar problemas prácticos). Además, se tiende a infravalorar la experiencia profesional como metodología constructiva, cuando en realidad la experiencia adquirida en el trabajo constituye una buena base para el crecimiento de una mentalidad heurística, investigadora, núcleo central de una mentalidad competente, que a servir usar la pesquisa y la

resolución de problemas en cualquier situación laboral.

3 - Un tercer punto más específico aún, es la clasificación misma de las competencias, principalmente en las llamadas “genéricas” o “transversales”. Es posible que se tienda a realizar largos listados de competencias, sin que se reflexione profundamente en el por qué de considerar una tipología u otra.

Para Rodríguez Moreno (2006), la sucesión de preocupaciones irresueltas en este contexto indican la dificultad en acertar didácticamente con la definición de competencia transversal. Es decir, ocurre que las competencias son a priori heterogéneas de acuerdo con el ámbito u objeto sobre el que se apliquen. La única limitación que educadores y psicólogos ponen a la competencia es la de que al final, lo que importa es acabar haciendo bien una tarea o un trabajo. Y ese límite a primera vista parecería que es contradictorio a la noción de transversalidad. Hecho que no preocupa, pues la transversalidad es un constructo que, por definición, transgrede los límites.

4 - En tal sentido, una cuarta observación radica en que se tiende a confundir también las competencias con los objetivos y por tanto, no se cumple con las características estructurales previstas para distinguir e integrar ambos conceptos. También a veces ocurre que, en algunos programas, las competencias son fragmentadas en exceso o no hay coherencia entre las actividades de enseñanza-aprendizaje previstas y las estrategias de evaluación. Es decir, todos los problemas que surgen están relacionados con el diseño de los nuevos planes de estudio y la inclusión de la innovación pedagógica, tanto en la metodología y como en la evaluación.

Para Goñi Zabala (2005), el término competencia se ha convertido en un elemento clave de la nueva currícula y su uso extensivo y en ocasiones escasamente reflexivo, está introduciendo elementos de confusión en muchas propuestas curriculares; por lo tanto, recomienda que se clarifique el significado de este término a la vez que se discuta sobre su lugar y función en la definición misma del currículo.

En palabras de Lasnier (2000), la compartimentalización excesiva ha producido inintencionadamente algunas dificultades para que los estudiantes hagan estas

inferencias y por tanto, es necesario que los estudiantes aprendan qué pueden hacer con los conocimientos declarativos o conceptuales que subyacen a la competencia. Más críticamente, Morin (1998) señala que la formación escolar y universitaria recibida hasta ahora, enseña a separar (los objetos de su entorno, las disciplinas unas de otras) y no a enlazar, y la separación de las disciplinas hace que sea casi imposible captar lo que se ha homogeneizado conjuntamente, es decir, según el sentido original del término: lo complejo.

En relación a la evaluación de los aprendizajes, De Miguel (2005) expresa que la mayoría de los alumnos estudian para aprobar por lo que el sistema establecido para evaluar una materia es, en última instancia, el factor que modula la metodología de estudio que utiliza el alumno. De nada sirve hablar retóricamente sobre el cambio metodológico, sino se cambian también los criterios y procedimientos de evaluación que comprobar si el alumno ha adquirido las competencias que se pretenden lograr.

5 - En quinto lugar, no cabe duda que las estrategias de enseñanza-aprendizaje requeridas para el aprendizaje por competencias exigen tanto su renovación como innovación, y aquí la gran pregunta es si los docentes están dispuestos a enfrentar estos cambios.

Para Rosário (1999), el trabajo de los profesores ha de estar orientado hacia una promoción y transición de los alumnos de un nivel de análisis de la realidad multiestructural hacia un nivel relacional.

Según De Miguel (2006), el cambio de paradigma implica una renovación profunda de los principios y valores que sostienen la función docente en la institución universitaria.

Para Zabalza (2003), quien que ha estudiado en profundidad el tema de las competencias docentes, afirma que muchas veces se hurga en las carencias y problemas sin ofrecer alternativas de mejoras; y, por lo tanto, ofrece diez cuestiones sobre las que indagar y en torno a las cuales analizar la actuación del profesor y establecer indicadores de calidad:

- Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo (condición curricular).
- Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo (espacios físicos,

la disposición de los recursos, etc.).

- Selección de contenidos interesantes y forma de presentación de los mismos.
- Materiales de apoyo a los estudiantes (guías, dossiers, información complementaria).
- Metodología didáctica.
- Incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos.
- Atención personal y sistemas de apoyo a los estudiantes.
- Estrategias de coordinación con los colegas.
- Sistemas de evaluación utilizados.
- Mecanismos de revisión del proceso.

Es decir, hay un gran cambio de mentalidad en cuanto a las teorías didácticas subyacentes y si bien estos propósitos son deseables, constituyen un gran reto para el profesor y también es una fuente de resistencia al cambio en muchas ocasiones.

6 - Un sexto aspecto a considerar, es la conformación de la oferta educativa en base a competencias y su grado de rapidez para responder a las demandas.

En tal sentido, Mertens (1998) considera si bien la oferta educativa pueda transformarse continuamente para dar respuesta a las nuevas demandas de competencia que van apareciendo, el modelo educativo predominante, basado en enseñanza impartida en cursos y organizado mediante programas establecidos, se va haciendo inoperante en muchas ocasiones.

7 – Como una séptima idea a señalar, no dejan de aparecer los señalamientos acerca de la posible y hasta excesiva dependencia de las competencias con los requerimientos del mercado de trabajo.

En este punto, es representativa la mirada de Villa y Poblete (2007), quienes señalan que entre las críticas al enfoque basado en competencias, sigue existiendo la preocupación de un posible abandono de objetivos estrictamente académicos, como es una formación humanística e integral del estudiante. Para los mencionados autores este temor es infundado, ya que este aprendizaje enfatiza el desarrollo personal y la reflexión sobre lo que se aprende y sobre su aplicación. El énfasis del aspecto humanístico depende más de la forma en que

los académicos integren estos aspectos en el aprendizaje basado en competencias que en el propio enfoque.

8 - Un octavo ítem a explorar es el escenario donde se despliega la competencia y que, en algunas ocasiones, no puede reproducirse en una situación áulica y que a su vez, está atravesado por un determinado contexto cultural.

Al respecto, Torrado (2000) propone una negociación entre el concepto de competencia, entendido como un conocimiento actuado de carácter abstracto universal e idealizado, y un segundo concepto, entendido como la capacidad de realización, situada y afectada por y en el contexto en que se desenvuelve el sujeto. Es decir, considera que estas dos visiones de la competencia son complementarias en tanto implica la articulación entre lo interno cognitivo y lo externo sociocultural, ya que la actuación de la competencia requiere no sólo un escenario social para expresarse, sino también ciertas reglas de funcionamiento mental para poder atribuirle sentido y significado, bien sea al otro o a la tarea que se le está proponiendo.

En palabras de Gómez (2002), las competencias dependen en gran medida, de la disponibilidad, distribución y formas de apropiación de las herramientas culturales. En efecto, la evaluación por competencias fácilmente puede agudizar las diferencias sociales y económicas, si se asume la concepción de la competencia abstracta y universal y se prescinde tanto de los modos de mediación peculiar que cada grupo social posee, como de las características contextuales y comunicativas particulares con que los seres humanos construimos los diversos escenarios sociales.

9 - Una novena consideración está representada por el tema de la acreditación de las competencias.

Para Gallart y Jacinto (1995), la acreditación debe tener tres características necesarias para ser útil en el mercado de trabajo: a) visibilidad para los empleadores y las asociaciones profesionales, es decir que se sepa cuáles son las habilidades concretas que esa acreditación indica; b) transferibilidad de un sector educacional a otro, de manera que las competencias adquiridas en el aprendizaje en el trabajo sirvan para continuar estudios en la formación profesional, y que

las habilidades adquiridas en la educación general, debidamente complementadas con conocimientos técnicos o práctica laboral, sirvan para la inserción en el mercado de trabajo; c) que puedan trasladarse de un tipo de puesto de trabajo a otros, de una empresa o sector a otro, o en otras palabras, que sean reconocidas transversalmente en el sistema ocupacional.

10 - Y por último, no deja de aparecer con frecuencia sobre todo desde la tradición oral, la idea de que este tema es una práctica que se puso de moda, un cambio transitorio fruto de decisiones políticas esporádicas. Nuevamente es oportuno mencionar a Villa y Poblete (2007), quienes afirman que es posible que alguien piense o considere que este cambio propuesto es un cambio más, un cambio que no tiene tan largo alcance y significatividad para las universidades. Para ellos esta consideración es equívoca, ya que resulta impensable que se intente aplicar el sistema de aprendizaje basado en competencias sin modificar la estructura anterior, situación que además de provocar una serie de quebraderos de cabeza, resulta totalmente inoperante y hasta contraproducente.

Todas las situaciones que se han presentado en este apartado final, giran en torno a evitar la referencia a programas de estudio estáticos o metodología de enseñanza-aprendizaje que no promuevan la activa participación del alumno. Las competencias representan un tema pendiente para gran parte de las universidades y la relativa juventud en la incorporación en los diseños curriculares hace que su construcción todavía requiera nuevos ajustes.

SEGUNDA PARTE

ESTUDIOS EXPLORATORIOS

**DIAGNÓSTICO Y VALORACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR
POR COMPETENCIAS EN LOS POSGRADOS EMPRESARIALES**

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación se ha iniciado como exploratorio con datos primarios obtenidos del análisis de algunos programas de posgrado específicos, del estudio de un cierto grupo de Resoluciones de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y de la aplicación de un cuestionario ad hoc sobre competencias genéricas.

Según Sampieri, Collado y Lucio (1998), los estudios exploratorios se efectúan normalmente cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes; es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que únicamente hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio. Estos estudios permiten la familiarización con fenómenos relativamente desconocidos y la obtención de información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un determinado contexto o comportamiento.

Los estudios exploratorios en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos, por lo general determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables y establecen el tono de investigaciones posteriores más rigurosas (Dankhe, 1989, p. 412).

En función de las características ya enunciadas, la primera parte de la investigación que se presenta se ha definido como no experimental. Se trata de una investigación donde se han observado los fenómenos tal como se dan en su contexto natural; es decir, se han analizado situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador.

La investigación no experimental o ex post-facto es aquella investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o las condiciones (Kerlinger, 1979, p. 116). En un estudio no experimental los sujetos ya pertenecían a un grupo o nivel determinado de la variable independiente por autoselección.

Para Sampieri, Collado y Lucio (1998) las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa y dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural.

El tipo de diseño de investigación adoptado ha sido el transeccional o

transversal, ya que se han recolectado datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Los resultados obtenidos en cada uno de los estudios exploratorios se describen a continuación y contemplan los tres primeros objetivos específicos de la investigación llevada a cabo.

Cabe aclarar que el procesamiento estadístico de los datos se ha realizado mediante el programa SPSS, versión 13.

Capítulo 10. ANÁLISIS CURRICULAR DE ALGUNOS PROGRAMAS DE MÁSTERS EN ADMINISTRACIÓN DE NEGOCIOS

10.1. Aspectos metodológicos.

El primer estudio exploratorio realizado ha sido los análisis de programas del tipo Máster en Administración de Negocios (Master of Business Administration –MBA- en inglés), pertenecientes a diez escuelas de negocios reconocidas a nivel internacional. Es decir, en el núcleo de esta primera indagación se ha focalizado en un tipo de titulación específica (máster), según una determinada área de conocimiento (Administración).

Para la selección de dichos programas se ha consultado a ocho expertos españoles y argentinos, entre ellos: *Ángel García Recio* (Director del Máster Tecnología y Gestión de Empresas Energéticas del Instituto Superior de la Energía, España); *Félix Suárez Martínez* (Director de Postgrado y Consultoría de la Universidad Francisco de Victoria, España); *Tomás Alfaro Drake* (Director de Administración y Dirección de Empresas, Ciencias Empresariales y Turismo de la Universidad Francisco de Victoria, España); *Ismael Crespo* (Miembro del Comité Académico del Máster en Dirección y Gestión de la Calidad en la Educación Superior del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset, España); *Jesús Jornet Meliá* (Catedrático del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Valencia, España); *Amparo Pérez Carbonell* (Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Valencia, España); *Rodolfo Rivarola* (Director del Área de Comportamiento Humano en la Organización de la Escuela de Dirección y Negocios de la Universidad Austral, Argentina); *Ricardo Cizkk* (Gerente de Desarrollo y Comunicación Interna de la Dirección Corporativa de Recursos Humanos del Grupo Clarín, Argentina).

Con cada uno de estos expertos, se ha realizado una entrevista puntual donde el eje del discurso ha sido el posicionamiento de cada propuesta curricular y sus características diferenciales. Dichos encuentros han tenido un carácter informal y se han realizado en forma presencial, telefónica o por correo electrónico.

Posteriormente, se ha llevado a cabo el relevamiento de cada programa a través

de tres vías: documentos suministrados por cada institución educativa, datos obtenidos de las páginas de Internet de cada escuela de negocios e información conseguida en reuniones concretas con las diferentes autoridades académicas.

10.2. Población y muestra.

A raíz de significativa cantidad de programas dedicados a la Administración en el nivel de posgrado, y considerando los objetivos puntuales de la presente investigación en cuanto a esta primera parte exploratoria y el posterior trabajo de campo, el mencionado grupo de expertos ha tenido en cuenta una serie de criterios para la selección de los mismos:

- Prestigio académico de la institución.
- Contenidos curriculares.
- Metodología de enseñanza – aprendizaje.
- Claustro de profesores.
- Vinculación con empresas.
- Seguimiento de egresados.
- Ubicación en los rankings internacionales.

Es decir, la muestra es no probabilística dado que la elección de los programas ha estado vinculada a las características de la investigación y a la toma de decisiones de los expertos consultados. Se reitera así el carácter orientativo de este primer análisis, sesgado por la subjetividad pero necesario para el establecimiento de las características distintivas de estos programas.

En consecuencia, los programas de MBA's analizados pertenecen a cinco escuelas de negocios europeas, una americana y cuatro argentinas; estas últimas han sido especialmente incluidas por los alcances de la investigación. Dichas escuelas de negocios han sido las siguientes:

1. ISA HEC School of Management (Institut Supérieur des Affaires, École des Hautes Études Commerciales, Francia).
2. LONDON BUSINESS SCHOOL (Reino Unido).

3. IMD (Suiza).
4. IESE (International Business School of Management, Universidad de Navarra, España).
5. IE (Instituto de Empresa, España).
6. HARVARD BUSINESS SCHOOL (Estados Unidos).
7. IAE (Escuela de Dirección y Negocios de la Universidad Austral, Argentina).
8. UCA (Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA, Argentina).
9. UDESA (Posgrados de Negocios de la UNIVERSIDAD SAN ANDRÉS, Argentina).
10. UTDT (Escuela de Negocios de la UNIVERSIDAD TORCUATO DI TELLA, Argentina).

Para referenciar las instituciones elegidas, se incluye una breve descripción de cada escuela de negocios. Cabe aclarar que en el caso de las europeas, se ha tomado en cuenta la guía de Cox (2001) sobre las mejores escuelas de negocios de ese continente.

ISA HEC School of Management (Institut Supérieur des Affaires, École des Hautes Études Commerciales, Francia)

HEC ha sido fundada por la poderosa Cámara de Comercio de París en 1881 y continuamente es reconocida como una de las principales escuelas de negocios europeas. Hoy la escuela tiene más de 2000 estudiantes a tiempo completo en sus programas y aproximadamente 3500 ejecutivos de empresas matriculados en seminarios de formación ejecutiva. El 20% de sus estudiantes viene del extranjero, de más de 30 países diferentes. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes de ISA HEC son franceses; sin embargo, provienen de formaciones educativas y profesionales muy variadas. El hecho de que el entorno tenga un

sabor marcadamente francés permite a los estudiantes extranjeros empaparse de muchos elementos de la cultura y del modo de pensar franceses, con todas sus características distintivas. A un nivel académico, los estudiantes que trabajan juntos en grupos de estudio entran en contacto con diferentes estilos de pensamiento y de resolución de problemas en temas económicos, financieros y jurídicos, y en cuestión de ventas, distribución, marketing y producción.

Durante más de 20 años, la escuela ha ampliado su red de conexiones y ha forjado vínculos con las instituciones más prestigiosas del mundo para ofrecer a sus estudiantes las mejores opciones. Hasta la fecha, la escuela ha llevado a cabo unos 75 acuerdos con las principales universidades y escuelas de negocios de todo el mundo a través de diferentes tipos de intercambio. Dos de las iniciativas más recientes son las alianzas con la escuela de negocios de Estados Unidos, Amos Tuck, y con el Templeton College de Oxford para desarrollar proyectos conjuntos en el campo de las nuevas tecnologías de la información y de la formación de gestión.

Las empresas asociadas de ISA HEC influyen en su estrategia, en su manera de impartir las clases y en las iniciativas financieras mediante un diálogo permanente, decisiones y acciones conjuntas y el apoyo a una serie de proyectos. La red de antiguos alumnos de la escuela está formada por 20000 estudiantes de más de 50 países. La Fundación HEC cuenta con la colaboración de más de 40 empresas multinacionales que apoyan las ambiciones de esta escuela y que le ayudan a promover su orientación estratégica mediante la promoción de programas de investigación sobre la ciencia de la gestión y apoyando los proyectos internacionales. La colaboración de estas empresas fortalece los vínculos entre la escuela y el mundo de los negocios en general.

LONDON BUSINESS SCHOOL (Reino Unido)

London Business School (LBS) ha sido fundada en 1965 tras hacerse público el informe Franks, que señalaba que el Reino Unido carecía de escuelas de negocios y que sería una buena idea crear dos como mínimo, una en Londres y otra en Manchester. La escuela ha empezado a funcionar en instalaciones provisionales cerca de Trafalgar Square, antes de que se creara en 1970 un campus permanente en el área de Regent's Park.

Aunque LBS opera bajo los auspicios de la London University, resulta que funciona por sus propios medios. El MBA a tiempo completo es la piedra angular de la escuela, que se ciñe al sistema americano de 2 años (ó de 21 meses para ser más exactos). Existe un programa de 24 meses a tiempo parcial en el que la amplia mayoría de sus estudiantes son patrocinados por compañías.

El Sloan Fellowship Master es un programa para candidatos con un mínimo de 10 años de experiencia laboral importante, donde la gran mayoría trabaja en su propia empresa. La escuela también ofrece MBA en Finanzas a tiempo completo y a tiempo parcial, así como un programa muy respetado de doctorado.

Además de los programas centrales, la escuela ofrece una amplia variedad de programas más cortos dirigidos a la dirección general. La escuela está también empezando a ofrecer programas altamente especializados o basados en temas concretos que tienen una duración de entre tres y cinco días. Recientemente, la LBS ha introducido lo que llama “Master Clases”, programas de 2 días diseñados para poner rápidamente al corriente a los ejecutivos sobre los últimos descubrimientos en la investigación de los negocios.

Tradicionalmente, LBS ha puesto énfasis en las áreas de economía y finanzas, estrategia y marketing, y gestión de operaciones y comportamiento organizativo. Aunque estas áreas son todavía centrales, la escuela también se centra en las habilidades empresariales. Hace poco tiempo, la escuela ha abierto su propia Fundación de Dirección de Empresas para proporcionar a los alumnos y ex-alumnos dinero para financiar nuevas ideas de negocios.

LBS es una de las pocas escuelas que aparecen de manera continuada en los primeros puestos de las clasificaciones situada en el corazón de una capital, en este caso, en una de las capitales financieras del mundo. Con aproximadamente el 80% de su alumnado procedente del extranjero, la diversidad internacional está al orden del día. La impresionante cantidad de sus asignaturas optativas, es la prueba de que la escuela cree que ha de permitir que sus alumnos se especialicen. Los candidatos deberían saber que, en aras de seguir con su identidad internacional, LBS es una de las pocas escuelas que insiste en probar el alto nivel de competencia en al menos una lengua diferente a la materna del estudiante.

IMD (Suiza)

IMD se ha fundado en 1989, como producto de la fusión de dos centros de formación de dirección de empresas: IMI Ginebra (fundada por Alcan en 1946) e IMEDE Lausanne (fundada por Nestlé en 1957). La escuela se ha ganado el derecho de describirse a sí misma como “nacida de la industria” luchando por mantener vínculos estrechos con más de 120 socios y compañías de negocios asociadas, lo que imprime una marcada influencia en los planes de estudios de máster y de otro tipo. Numerosos seminarios de desarrollo ejecutivo forman el núcleo principal de las actividades de IMD, a los que asisten unos 2000 participantes anualmente. Estos programas son altamente provechosos para financiar su profesorado (de 45 miembros). En el MBA de un año a tiempo completo se matriculan de 80 a 90 alumnos anualmente. Tanto el profesorado como el alumnado, son altamente internacionales y representan entre 18 a 35 nacionalidades, aproximadamente.

IMD se ha promocionado exitosamente con un estudio de gran perspectiva de futuro titulado “World Competitiveness Yearbook”, que clasifica entre 40 y 50 países de acuerdo con su “competitividad”. Los resultados aparecen con regularidad en los más destacados medios de comunicación de los países clasificados. Este es sólo un ejemplo de las amplias actividades de investigación de IMD, de gran renombre por su enfoque práctico en la dirección de empresas.

IMD tiene un modelo muy reconocido por ser internacional (en relación a su alumnado, profesorado y contenido) y multicultural. Sin embargo, un modo en que IMD rompe el molde de las mejores escuelas, es la insistencia que pone en el hecho de que “lo pequeño es bonito”. No tiene planes de ampliar su MBA, aunque sus otros programas de formación ejecutiva permiten que la escuela crezca en otras direcciones.

La proporción de tres estudiantes por cada profesor contribuye muy positivamente a crear un entorno de intenso aprendizaje, que cuenta con una gran atención personal y con relaciones de trabajo estrechas entre profesores y estudiantes. Los proyectos de investigación dirigidos conjuntamente por estudiantes y profesorado son frecuentes. Hay que tener en cuenta que este nivel de atención tiene la intención de ayudar a los más capaces a cumplir con el programa, incluso a los más brillantes.

Los fuertes vínculos entre los asuntos académicos y la comunidad empresarial, los fomentan los muchos directivos de una gran variedad de sectores de negocios que asisten a los cursos de desarrollo ejecutivo y con los que los participantes en el MBA comparten el campus. El contenido del programa incluye diferentes proyectos prácticos desarrollados en colaboración con empresas clientes, y se introduce a los estudiantes en las actividades que la Learning Network de la escuela organiza en el campus.

IESE (International Business School of Management, Universidad de Navarra, España)

La organización religiosa Opus Dei ha fundado IESE en 1958 como la escuela de negocios de la Universidad de Navarra, una prestigiosa universidad privada de España. El principal campus de la escuela se encuentra en Barcelona, pero también tiene un pequeño campus en Madrid, utilizado sobre todo para programas de formación ejecutiva. IESE ha ofrecido su MBA por primera vez en 1964, basando su diseño en el mismo MBA de Harvard Business School.

Una de las políticas de IESE es abrir escuelas en otras partes del mundo, como Latinoamérica, Europa del Este y, más recientemente, China. Estas iniciativas han sido ideadas por el profesor Pedro Nuño, conocido en todo el ámbito de las escuelas de negocios por sus capacidades diplomáticas. Este profesor ha sido decisivo en hacer funcionar la red mundial de conexiones entre socios colaboradores de la escuela. Además, de los numerosos programas de intercambio para estudiantes de segundo año del MBA con otras escuelas de negocios de todo el mundo, IESE ofrece actualmente varios programas ejecutivos internacionales conjuntamente con otras escuelas de negocios, como la University of Michigan o la China Europe Business School en Shanghai.

La escuela ha hecho el máximo esfuerzo para atraer más solicitantes de Europa del Este y en consecuencia, realzar su alumnado internacional. El ambiente en IESE es internacional con un toque español único. El programa es bilingüe para facilitar que los estudiantes trabajen utilizando dos de las lenguas más importantes en el mundo de los negocios internacionales: inglés y español.

Una de las características distintivas de IESE puede ser el fuerte sentido de identidad que sus miembros muestran hacia la escuela, la cual en

correspondencia, se muestra muy activa a través de su red de conexiones de antiguos alumnos, que tiene delegaciones en diferentes países y que dirige programas de formación continua.

IESE es fuerte en la gestión financiera gracias a su Centro Internacional de Investigación Financiera. Los negocios familiares también son otro punto fuerte en la formación; es decir, la escuela ha creado una cátedra en negocios familiares, así como otras siete cátedras en otras diversas áreas de dirección patrocinadas por empresas españolas. En esta institución existe un sentido profundamente arraigado de la tradición, quizás en parte debido a su afiliación religiosa, y también un fuerte compromiso de dar un enfoque humanístico a la formación de dirección de empresas.

IE (Instituto de Empresa, España)

El Instituto de Empresa (IE) se ha fundado en 1973 y desde entonces, se ha ganado una reputación por su excelencia tanto en Europa como al otro lado del Atlántico. Esta dinámica escuela ha ido afianzándose al mismo ritmo que la economía española, que está floreciendo en parte, como resultado de la fuerte presencia de muchas grandes empresas españolas en el extranjero, particularmente debido a la emergencia económica de Sudamérica. IE ha sido rápido en darse cuenta de la importancia de los mercados de Sudamérica y disfruta de relaciones envidiables tanto a nivel de empresas como a nivel institucional en esa parte del mundo.

Pero las actividades internacionales de IE no se detienen aquí. De hecho, IE tiene vínculos estrechos con la comunidad de negocios internacional y cuenta con prominentes líderes en su junta. En los proyectos del IE son normales las colaboraciones de grandes empresas (por ejemplo, Hewlett-Packard, Microsoft y Telefónica están actualmente colaborando con el centro informático de la escuela en una empresa conjunta para desarrollar nuevas tecnologías de la información que satisfagan específicamente las necesidades de la pequeña y mediana empresa). Esta iniciativa es sólo un ejemplo de la estrategia del IE para crecer mediante la creación de varios centros que cubran diferentes áreas de gestión, a través de las cuales las empresas pueden canalizar sus actividades en colaboración con la escuela.

La ambición empresarial es otra característica principal de la cultura organizativa del IE. La escuela ha sido fundada por un grupo de empresarios y afirma que ha sido pionera en la introducción de la asignatura de estrategia competitiva de la empresa como una de las asignaturas centrales del MBA en Europa. Uno de los objetivos explícitos de su programa es “inculcar el espíritu empresarial entre sus estudiantes”. El Departamento de Empresa supervisa más de 250 planes de negocios cada año y una significativa proporción de sus graduados crea sus propios negocios o contribuye a que otros se pongan en marcha. El Centro Empresarial es una iniciativa innovadora diseñada para actuar como punto de contacto entre las escuelas de negocios internacionales, los potenciales inversores y los empresarios.

Entre las actividades de formación del IE se incluye un amplio abanico de programas además de sus MBA's a tiempo completo y a tiempo parcial.

El Management College de la escuela, la unidad responsable de la formación de los principales ejecutivos, también organiza un gran número de programas de gestión y de cursos abiertos y hechos a la medida de las corporaciones clientes.

HARVARD BUSINESS SCHOOL (Estados Unidos)

La Harvard Business School (HBS) ha sido fundada en 1908 y es casi tan vieja como el concepto de la educación de la gerencia sí mismo. En menos de un siglo, la escuela ha producido los líderes y las ideas que han formado la práctica del management en organizaciones vitales de cada clase alrededor del globo. La escuela oficialmente se llamó Escuela de Graduados de Administración de Negocios George Baker.

En su clase inicial ha contado con 59 estudiantes, teniendo como primera localización Cambridge, Massachusetts. En los años 20, el tamaño de la clase ha alcanzado 500 estudiantes. En 1927, la escuela se ha mudado cerca del río Charles a su actual localización en Allston (parte de Boston), de allí la costumbre de referirse al resto de la universidad de Harvard como “los de la otra orilla del río”. En 1965 han sido admitidas las primeras mujeres para cursar un MBA.

Actualmente, la escuela ofrece un programa a tiempo completo de MBA, un programa doctoral DBA y varios programas de educación de ejecutivos. La

escuela posee el Harvard Business School Publishing, el cual publica libros de negocios, herramientas gerenciales para Internet, casos de estudio y la famosa revista de negocios Harvard Business Review.

Actualmente tiene 1800 alumnos en el MBA y casi un centenar en el doctorado; en cuanto al claustro docente, la cantidad de profesores asciende a más de 230. En cuanto a la expansión de esta escuela, en 1997 se ha creado el Centro de Investigación de California, que se encuentra en Silicon Valley, California. En 1999 se ha establecido la Oficina de Investigación para Asia y el Pacífico, con base en Hong Kong. En el 2000 se ha abierto el Centro de Investigación para América Latina, cuya sede está en Buenos Aires, donde se concentra la investigación de temas importantes de negocios para Sudamérica, Centroamérica y México.

IAE (Escuela de Dirección y Negocios de la Universidad Austral, Argentina)

El IAE, la escuela de negocios de la Universidad Austral, ha sido fundado en 1978. Con más de 27 años de experiencia en la formación de ejecutivos de América Latina, toda su actividad está centrada en la educación ejecutiva con el firme propósito de formar personas comprometidas con la sociedad, capaces de generar cambios que contribuyan al bien común.

El IAE es la primera escuela de negocios de Argentina en obtener tres certificaciones internacionales de sistemas de mejora de calidad institucional educativa, y la cuarta en América Latina. Posicionada entre las 25 mejores escuelas de negocios del mundo y número uno en Latinoamérica en programas ejecutivos abiertos, cada día recibe a empresas líderes de la región que buscan desarrollar nuevos conocimientos y adaptarse a un mercado cada vez más exigente.

Los participantes provienen principalmente de organizaciones locales y regionales, con una visión internacional de los negocios. Los programas del IAE buscan contribuir con el desarrollo personal y profesional de los alumnos potenciando sus capacidades directivas. Una vez finalizado el programa, pueden seguir relacionados con el IAE a través de la Asociación de Antiguos Alumnos, una de las más activas de la región. Con más de 7500 miembros distribuidos en 25 países, la comunidad de antiguos representa una excelente oportunidad para

ampliar la red de contactos.

El IAE entiende a la empresa como una organización humana al servicio de la sociedad y es por ello que se ha constituido como un espacio de encuentro en el que esta perspectiva esté reflejada en la docencia, la investigación y en toda la actividad de la escuela de negocios. Como sucede con los demás centros y facultades de la Universidad Austral, el IAE tiene confiada a la Prelatura del Opus Dei los contenidos espirituales, éticos y antropológicos de su actividad formativa.

Es importante señalar que también constituye una prioridad estratégica para el IAE fomentar la investigación desde las distintas áreas académicas, destinada a comprender y resolver los problemas presentes y futuros de la empresa, así como a adaptar los distintos temas del management internacional a la realidad latinoamericana. A la vez, la investigación es considerada uno de los pilares centrales de una adecuada labor docente. Los profesores del IAE realizan y publican casos, notas técnicas, libros y artículos en revistas especializadas. Los trabajos -muchos de ellos en cooperación con profesores de escuelas europeas y americanas- se orientan hacia los distintos sectores de la actividad empresarial. Asimismo, el IAE participa en redes de investigación internacionales como, Family Business Network, Global Entrepreneurship Monitor (GEM), International Service Survey, Business Information Technologie (BIT) y Latin American Human Resource Partnership (LAHRP), entre otras.

En cuanto a las tres certificaciones internacionales, IAE ha obtenido aquellas que son más importantes en cuanto a la calidad y superación en materia de “Management Education”. Se trata de Equis (European Quality Improvement System, de la Unión Europea); AACSB (The Association to Advance Collegiate Schools of Business, de los Estados Unidos); y AMBA (Association of MBA’s, del Reino Unido).

En su carácter de escuela de negocios, el IAE ha contribuido durante el año 2005, a la formación de 5000 ejecutivos que han pasado por sus aulas.

UCA (Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA, Argentina)

La Facultad de Ciencias Sociales y Económicas es una de las tres facultades con

que la UCA inicia su actividad en marzo de 1958, con 134 inscriptos, siendo la Carrera de Administración de Empresas la pionera en Buenos Aires.

Los temas fundamentales que preocuparon desde siempre a las autoridades de esta universidad: la investigación, la preparación pedagógica y actualización docente de sus profesores, la formación y práctica religiosa de los estudiantes y a integración de los saberes.

El programa de Máster en Administración de Empresas (MBA) se dicta desde 1997 y ha sido acreditado no sólo por la CONEAU, sino también por la AMBA.

Un factor clave de diferenciación del programa es la capacitación en integración del saber y ética en los negocios, tema muy valorado por los alumnos y que ha sido especialmente resaltado por el board del AMBA al otorgar la acreditación.

A su vez, el programa tiene una fuerte orientación internacional, con foco en los mercados del cono sur. Esto se logra a través de las semanas de integración con las Universidades Católicas de Chile, Uruguay y Brasil, del estudio de casos específicos y de la participación, como invitados, de profesores, empresarios y ejecutivos argentinos y extranjeros que dan visión y testimonio de la realidad de los mercados internacionales.

UDESА (Posgrados de Negocios de la UNIVERSIDAD SAN ANDRÉS, Argentina)

La Universidad de San Andrés es un proyecto educativo de pioneros, sustentado por un claustro de profesores integrado a los circuitos académicos y profesionales internacionales, una estrecha relación con la comunidad empresaria y una extensa red de vínculos.

Basados en la tradición de organización y de educación escocesas llegadas a Argentina en el siglo XIX, sus herederos han tomado el desafío de emprender otra vez el camino de la utopía: construir una universidad capaz de alcanzar estándares internacionales. Se trata de una propuesta educativa que desde hace casi 20 años sigue convocando gente de múltiples campos y condiciones; alumnos, profesores, investigadores, personas de negocios y de todos los ámbitos de la vida social, que se acercan atraídos por el reto de ser todo lo que puedan llegar a ser.

La metodología de enseñanza en los posgrados de negocios de UDESА se basa

en la combinación de marcos conceptuales y teóricos provenientes de las investigaciones más actualizadas con experiencias prácticas. Se discuten casos y se plantean simulaciones con el objetivo de aplicar la teoría presentada en clase a situaciones reales de la vida profesional.

El cuerpo de profesores a tiempo completo, experto en el desarrollo de conocimientos, se dedica a identificar y difundir las mejores prácticas y sistemas de management. La mayoría de ellos cuenta con doctorados en prestigiosas universidades y con publicaciones en las más reconocidas revistas académicas del mundo. Los profesores de tiempo parcial complementan su destacada labor profesional con un sólido currículum académico. Asimismo, cada año San Andrés recibe la visita de profesores de las más prestigiosas escuelas de negocios del mundo, quienes brindan a los programas una visión global.

La Universidad de San Andrés integra alianzas internacionales con prestigiosas universidades y escuelas de negocios del mundo: Alianza Sumaq e Institute of Strategy and Competitiveness de Harvard Business School.

El intercambio de alumnos, profesores y programas que se produce con escuelas de negocios líderes de Europa, Estados Unidos y América Latina, posibilita la adquisición de capacidades para desenvolverse como profesionales con proyección global. Se destacan los acuerdos con Columbia Business School de EEUU, Instituto de Empresa de España, ESCP-EAP de Francia y el Programa de Inmersión con Instituto Lauder de Wharton School of Business. También cuenta con el reconocimiento CFA Educational Partner, que acredita la calidad de sus cursos en el área de las inversiones y es socia fundadora de SEKN (Social Enterprise Knowledge Network), cuyo objetivo es promover un mayor involucramiento de los líderes actuales y futuros del mundo de las empresas en emprendimientos con fines sociales.

UTDT (Escuela de Negocios de la UNIVERSIDAD TORCUATO DI TELLA, Argentina)

La Universidad Torcuato Di Tella es una institución sin fines de lucro que ha sido fundada en Buenos Aires en 1991, con la misión de formar a las nuevas generaciones de académicos, dirigentes empresariales, sociales y políticos. Sin embargo, el espíritu de su tradición se remonta a principios del siglo pasado,

cuando se crea una de las industrias metalmecánica más pujante de América Latina, SIAM, fundada por el ingeniero Torcuato Di Tella. Luego, su espíritu se consolida a través de la experiencia del Instituto Torcuato Di Tella, creado en 1958 y a la vanguardia en las artes y las ciencias.

Como resultado de este proceso y con la vocación de enlazar investigación y docencia a nivel superior, la Fundación y el Instituto Di Tella crean Universidad Torcuato Di Tella. Actualmente, la misma conforma una comunidad académica vibrante, donde se fomenta una intensa interacción entre alumnos y profesores bajo un persistente reto intelectual y la búsqueda de máxima excelencia. Es justamente este espíritu, heredado de sus fundadores, al que se suele denominar “tradición ditelliana” y que al día de hoy, continúa cultivándose.

Su escuela de negocios es considerada un importante centro de elaboración de nuevas ideas para la comunidad de negocios, tanto en la Argentina como en América Latina. Ha sido fundada con el objetivo de formar a los mejores líderes de negocios de la región, a la vez que contribuir a la investigación académica en un activo y constante intercambio con los círculos internacionales.

Las maestrías, programas y cursos que se dictan en sus aulas centran su valor en la combinación de un marcado rigor académico, una clara perspectiva internacional y un cuerpo de profesores de tiempo completo y visitantes reclutados de las mejores universidades de Estados Unidos y Europa.

Por otra parte y a modo de información adicional, se propone un cuadro que resume los distintos rankings disponibles acerca de las mejores escuelas de negocios en todo el mundo. Cabe aclarar que esta información ha sido relevada de Internet y es fruto de un estudio comparativo llevado a cabo por Bschoool.com, sitio dedicado a enumerar las principales escuelas de negocios del mundo, caracterizar sus servicios y publicar los resultados de los principales rankings especializados.

Es importante señalar que la temática de los rankings suscita un debate continuo en el mundo académico, dado que los indicadores de calidad que se incluyen no siempre responden a criterios fiables. No obstante, el posicionamiento de las escuelas de negocios sigue siendo un argumento de promoción altamente significativo y cuya valoración puede constituir un factor decisivo para un alumno de este nivel educativo.

Cuadro N° 34. Comparación entre los rankings internacionales acerca de las escuelas de negocios según Bschoo.com

Rankings	Wall Street Journal (2005)	Business Week (2004)	América Economía (2001)	Asia Inc. (1997) Top Asian-Pacific Business Schools	Business Education Commission (2000) Top European Business Schools (BEC Historic Rankings)
1	IMD (Switzerland)	Queens	ITESM	U. of Melbourne	IMD
2	London Business School	IMD (Switzerland)	INCAE	U. of New South Wales	INSEAD
3	ESADE	INSEAD	U. Católica de Chile - Fundación Getulio Vargas, Sao Paulo	IESE	U. of Penn (Wharton)
4	HEC - Paris	ESADE	ITAM	London Business School	Asian Institute of Management (Manila)
5	MIT (Sloan)	London Business School	U. Adolfo Ibanez - IAE	Rotterdam	Northwestern (Kellogg)
6	Dartmouth (Tuck)	Western Ontario	U. de Chile - Tulane	ISA	INSEAD
7	U. Michigan	IESE	U. de Sao Paulo	Manchester	Cal Berkeley (Haas)
8	Thunderbird (Garvin)	HEC - Paris	U. de Chile - Esade	SDA Bocconi	MIT (Sloan)
9	Penn State (Smeal)	Toronto	COPPEAD - UFRJ	United Business Institute	London Business School
10	Stanford	HEC - Montreal	IPADE	Nijenrode	UCLA (Anderson)
11	Chicago		ITESM, Ciudad de Mexico		Columbia
12	INSEAD		IESA		McGill U.
13	Columbia		U. de Los Andes		Cranfield Institute of Technology
14	York (Schulich)		U. Alberto Hurtado-Loyola College		Chulalongkorn U.
15	Erasmus (Rotterdam)		U. Torcuato di Tella		U. of Philippines
16	Harvard		ESAN		U. of Western Ontario
17	U. Penn (Wharton)		IBMEC Educacional		U. of Toronto
18	IESE, Navarra		Business School Sao Paulo		U. of Sydney
19	UC Berkeley (Haas)		U. Ort		Warwick
20	IE		Fundacao dom Cabral		
21	Cornell (Johnson)		PUC - Rio		
22			U. del Desarrollo		
23			IEDE		
24			U. Catolica del Peru		
25			U. San Ignacio de Loyola		

Cuadro N° 34. Comparación entre los rankings internacionales acerca de las escuelas de negocios según Bschoo.com (continuación).

Rankings	Asia Business (1995) Top Internacional Business Schools	Financial Times (2000) Top Business Schools	Canadian Business (1999) Top Canadian B-Schools by Payback	Business Education Commission (2000) Top Asian-Pacific Business Schools (BEC Historic Rankings)	India Today (2000) Top Indian Business Schools
1	Harvard	Harvard	Queen's	U of Melbourne	Indian Institute Of Management, (Bangalore)
2	Stanford	U. of Penn (Wharton)	Manitoba	U. of New South Wales	Indian Institute Of Management, (Bangalore)
3	Stanford	Western Ontario (Ivey)	Indian Institute of Management (Ahmedabad)	Indian Institute Of Management, (Calcutta)	London School of Economics
4	MIT (Sloan)	York	International U. of Japan (Niigata)	Indian Institute of Management (Lucknow)	Lancaster
5	Columbia	Toronto	Asian Institute of Management (Manila)	Institute of Rural Management (Anand)	Bath
6	Chicago	McGill	Chinese U. of Hong Kong	Xavier Labour Relations Institute (Jamshedpur)	Nottingham
7	Northwestern (Kellogg)	Wilfrid Laurier	National U. of Singapore	Management Development Institute (Gurgaon)	Manchester
8	London Business School	HEC	Indian Institute of Management (Calcutta)	Indian Institute of Management (Indore)	Strathclyde
9	Insead	Ottawa	Australian National U. (Canberra)	S.P. Jain Inst. Of Mgmt & Research (Mumbai)	City
10	Cornell (Johnson)	UNB St John	Nanyang Technological U. (Singapore)	Indian Institute of Foreign Trade (Delhi)	London, Imperial
11	IMD	Victoria		Narsee Monjee Inst. Of Mgmt Studies (Mumbai)	Loughborough
12	UC Berkeley (Haas)	U British Columbia		International Management Institute (New Delhi)	Edinburgh
13	New York U (Stern)	Concordia		Fore School of Management (New Delhi)	Cranfield
14	UCLA (Anderson)	Simon Fraser		Institute of Management Technology (Ghaziabad)	St Andrews
15	Dartmouth (Tuck)	Sherbrooke		Jamnalal Bajaj Institute of Management Studies (Mumbai)	De Montfort
16	Michigan	Windsor		Xavier Institute of Management (Bhubaneshwar)	Surrey
17	Duke (Fuqua)	McMaster		T.A. Pai Management Institute (Manipal)	Kingston
18	Yale	Dalhousie		Xavier Institute of Management & Entrepreneurship (Bangalore)	Cardiff
19	(tie) U Western Ontario (Ivey)	St Mary's		Faculty of Management Studies (Delhi)	Reading
20	(tie) Virginia (Darden)	Laval		Loyola Institute of Business Administration (Chennai)	Southampton
21	Carnegie Mellon	Moncton		Vinod Gupta School of Management (IIT Kharangpur)	Bradford
22	UC Irvine			Symbiosis Centre for Management and HRD (Pune)	Sheffield
23	U North Carolina (Kenan-Flagler)			NITIE (Mumbai)	Stirling
24	Instituto de Empresas			Nirma Institute of Management (Ahmedabad)	Nottingham Trent
25	IESE			K.J. Somaiya Institute of Management Studies and Research (Mumbai)	Northumbria

10.3. Descripción de las variables intervinientes.

Una vez que los datos han sido obtenidos, se ha procedido a la organización de los mismos según las siguientes dimensiones de análisis:

- a) Estructura curricular: Análisis de los contenidos mínimos de cada asignatura del programa.
- b) Metodología: Características de los métodos de enseñanza – aprendizaje.
- c) Tiempo: Duración total de los estudios.
- d) Costes: Aranceles generales de los programas de MBA.

Es importante recordar que se ha hecho hincapié en estas dimensiones, dado el objetivo central de la investigación referido a competencias profesionales; es decir, se ha analizado cada propuesta educativa con el fin de delimitar los contenidos curriculares mínimos y trabajar posteriormente con la formulación de competencias genéricas y específicas. Por otra parte, afrontar la problemática curricular compromete pues, una articulación de otras cuestiones entre las que se ha destacado la metodología de enseñanza – aprendizaje por su papel relevante para el desarrollo de un MBA.

Tanto el tiempo de duración del programa como los costes del mismo, han sido estudiados en función de la importancia que tiene para un estudiante de este nivel, compensar educación y trabajo y asumir o pedir ayuda para afrontar los altos aranceles previstos.

Cabe aclarar que no se pudo tener acceso a la distribución horaria de cada asignatura en algunas propuestas; en consecuencia, ese dato no se ha tenido en cuenta a la hora del correspondiente análisis. Además, sólo se han contemplado los programas de MBA's a tiempo completo y parcial, tanto sea de 1 ó 2 años; es decir, no se analizaron los programas Executive MBA.

10.4. Análisis descriptivos.

En función de las variables seleccionadas, se describen a continuación los resultados obtenidos a raíz de los análisis descriptivos llevados a cabo.

a) Estructura curricular.

En las propuestas de programas de MBA's analizadas se ofrecen asignaturas troncales (core) y electivas. A continuación, se presenta una tabla descriptiva:

Tabla N° 1. Distribución de las asignaturas troncales y electivas en cada MBA.

ASIGNATURAS	HEC	LONDON	IMD	HARVARD	IESE	IE	IAE	UCA	UDES	UTDT
CORE	12	19	11	12	21	20	22	22	20	26
ELECTIVAS	80	70	10 a 15	93	70	70	6	(1)	5 (2)	(1)

(1) No tienen cursos electivos.

(2) Se ofrecen 5 orientaciones que contemplan de 4 a 6 asignaturas cada una.

Cabe aclarar que dada la cantidad de asignaturas electivas ofertadas por cada institución, se han considerado sólo las áreas generales de conocimiento. Por otra parte, la propuesta de UCA y UTDT no ofrecen contenidos electivos. A su vez, UDES propone una alternativa de orientación en función de las asignaturas electivas seleccionadas, como título adicional al general obtenido.

En cuanto a los contenidos mínimos y a efectos de organizar las correspondientes descripciones, se propone una denominación para cada asignatura que puede coincidir o no con la original. Es decir, a continuación se presenta una tabla que enuncia las 45 asignaturas con su correspondiente objetivo central (presentadas por orden alfabético). Cabe aclarar que las descripciones más detalladas de cada asignatura pueden ser consultadas en el Anexo N° 1, manteniendo el idioma que prevalece en las propuestas internacionales (inglés).

Tabla N° 2. Contenidos curriculares y objetivos de los programas de MBA's analizados.

CONTENIDOS	OBJETIVO CENTRAL
ANÁLISIS COMERCIAL (COMMERCIAL ANALYSIS)	Evaluar las herramientas analíticas de investigación de mercado utilizadas en la práctica comercial y su aplicación a la realidad de los negocios.
CAPITAL DE RIESGO Y PATRIMONIO PRIVADO (ISSUES IN VENTURE CAPITAL AND PRIVATE EQUITY)	Analizar las diferentes opciones financieras, sea a través del capital privado o de riesgo.
COMPORTAMIENTO ORGANIZACIONAL (ORGANIZATIONAL BEHAVIOUR)	Comprender y actuar adecuadamente en los procesos vinculados al comportamiento humano en las organizaciones.
COMUNICACIÓN DIRECTIVA (MANAGERIAL COMMUNICATIONS)	Comprender la importancia de la comunicación como una variable estratégica del negocio.
COMUNICACIÓN Y NEGOCIOS (BUSINESS AND COMMUNICATION)	Analizar diferentes situaciones de negocios con especial énfasis en el desarrollo de la comunicación oral y el aprendizaje organizacional.

Tabla N° 2. Contenidos curriculares y objetivos de los programas de MBA's analizados (continuación).

CONTENIDOS	OBJETIVO CENTRAL
CONSULTORÍA (CONSULTING)	Comprender los múltiples roles de la consultoría en los procesos de transformación de los recursos de la empresa y promover el desarrollo de proyectos de cambio organizacional.
CONTABILIDAD Y ANÁLISIS FINANCIERO (FINANCIAL ACCOUNTING AND STATEMENT ANALYSIS)	Elaborar e interpretar la información contable y financiera con que operan las empresas para mejorar el proceso de toma de decisiones.
CONTABILIDAD Y CONTROL (ACCOUNTING AND CONTROL)	Comprender las diferentes normativas contables vigentes para desarrollar un sistema de información y control.
CREATIVIDAD (CREATIVITY)	Promover la generación de nuevas ideas comprendiendo las características de la naturaleza creativa y los pasos necesarios para un desarrollo sistemático de las mismas.
DESARROLLO DE CARRERA Y HABILIDADES PROFESIONALES (CAREER AND PROFESSIONAL SKILLS DEVELOPMENT)	Analizar las oportunidades que se presentan en cada situación para el desarrollo de las propias habilidades profesionales, según cuatro aspectos: el propio lugar en la organización y en el equipo de trabajo, la mirada disciplinaria que requieren los negocios, las estrategias de comunicación y el planeamiento de carrera.
DISEÑO Y DESARROLLO DE NUEVOS PRODUCTOS (PRODUCT DESIGN & DEVELOPMENT)	Integrar el marketing, el diseño industrial, la ingeniería y las finanzas en la creación y desarrollo de un nuevo producto.
ECONOMÍA AMBIENTAL (ECONOMICS ENVIRONMENT)	Desarrollar una visión ambiental de la realidad económica vinculada a la globalización creciente de los mercados.
ECONOMÍA POLÍTICA (POLITICAL ECONOMY)	Comprender los hechos políticos y económicos y elaborar criterios y procesos que faciliten la construcción de estrategias transferibles.
ESPÍRITU EMPRENDEDOR (ENTREPRENEURSHIP)	Analizar los aspectos involucrados en el desarrollo de una estrategia gerencial y examinar las fuentes potenciales para llevar a cabo nuevos negocios.
ESTRATEGIAS GERENCIALES (STRATEGY MANAGEMENT)	Conocer los nuevos modelos de negocios y de gestión así como el estado actual del debate sobre gerenciamiento, estrategia y cambio.
FINANZAS CORPORATIVAS (CORPORATE FINANCE)	Comprender conceptos y herramientas esenciales de las finanzas corporativas.
GERENCIAMIENTO CONTABLE (MANAGEMENT ACCOUNTING)	Desarrollar temas que van desde el presupuesto al plan de negocios, de los costes a las decisiones estratégicas y del control patrimonial y directivo al tablero de control.
GERENCIAMIENTO DE EMPRESAS DE SERVICIO (MANAGEMENT OF SERVICE FIRMS)	Explorar los determinantes de competitividad y del desarrollo económico exitoso.
GERENCIAMIENTO DE EMPRESAS FAMILIARES (FAMILY BUSINESS MANAGEMENT)	Analizar los problemas, las virtudes y las características distintivas que las empresas familiares tienen por el hecho de ser familiares.

Tabla N° 2. Contenidos curriculares y objetivos de los programas de MBA's analizados (continuación).

CONTENIDOS	OBJETIVO CENTRAL
GERENCIAMIENTO DE LA CADENA DE ABASTECIMIENTO (SUPPLY CHAIN MANAGEMENT)	Identificar y evaluar el potencial para establecer relaciones estables con otros miembros de la cadena de abastecimiento.
GERENCIAMIENTO DE LA INFORMACIÓN (INFORMATION MANAGEMENT)	Integrar conceptos y métodos para diseñar e implementar procesos de innovación tecnológica, mejora y aprendizaje de organizaciones.
GERENCIAMIENTO DE OPERACIONES Y TECNOLOGÍA (OPERATIONS AND TECHNOLOGY MANAGEMENT)	Analizar las operaciones y los procesos de generación de valor agregado, contemplando las dimensiones estratégica, operativa y tecnológica.
GERENCIAMIENTO ESTRATÉGICO INTERNACIONAL (STRATEGIC AND INTERNATIONAL MANAGEMENT)	Generar estrategias completas integrando la actividad de la empresa, los recursos y capacidades, las alianzas y adquisiciones.
GERENCIAMIENTO GENERAL (GENERAL MANAGEMENT)	Diseñar estructuras de gerenciamiento considerando los distintos sistemas y los estilos de dirección, como así también los valores vigentes.
GESTIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS (HUMAN RESOURCE MANAGEMENT)	Identificar las herramientas conceptuales para poder entender el rol y los procesos vinculados a la gestión de los recursos humanos como área y como función.
HISTORIA DE LOS NEGOCIOS (BUSINESS HISTORY)	Conocer las características fundamentales del entorno que hace al mundo de los negocios, su perspectiva histórica y a las características de la gestión directiva.
IDIOMAS (LANGUAGES)	Lograr una comunicación oral y escrita en una segunda lengua, tanto en contextos laborales como sociales.
INTERNACIONALIZACIÓN (INTERNATIONALIZATION)	Comprender el complejo proceso de expansión internacional de las empresas y analizar la internacionalización productiva.
LEYES E IMPUESTOS (LAW AND TAX)	Entender la vinculación entre las leyes y las normas impositivas de los diferentes países.
LIDERAZGO (LEADERSHIP)	Identificar y analizar los aspectos que determinan cómo la influencia personal contribuye al logro de los resultados deseados en un equipo, teniendo en cuenta las diferencias culturales, sociales y personales de cada miembro.
MACROECONOMÍA INTERNACIONAL (INTERNATIONAL MACROECONOMY)	Analizar las estrategias y formas de organización de las empresas multinacionales y los determinantes e impactos de la inversión extranjera directa.
MARKETING (MARKETING)	Desarrollar habilidades y conocimientos necesarios para la aplicación de los principios de la comercialización estratégica.
MARKETING INDUSTRIAL (INDUSTRIAL MARKETING)	Analizar las decisiones de elección de mercados, diseño de producto, estrategias de marcas, precios, comunicaciones, distribución y fuerza de ventas.
MÉTODOS CUANTITATIVOS EN LOS NEGOCIOS (QUANTITATIVE METHODS IN BUSINESS)	Desarrollar un criterio analítico para el uso de la información cuantitativa en los negocios.

Tabla N° 2. Contenidos curriculares y objetivos de los programas de MBA's analizados (continuación).

CONTENIDOS	OBJETIVO CENTRAL
NEGOCIACIÓN (NEGOTIATION)	Comprender los elementos que configuran una estrategia de negociación exitosa, con el fin de afrontar situaciones de enfrentamiento con versatilidad y competitividad.
NEGOCIOS, SOCIEDAD Y ECONOMÍA (BUSINESS, SOCIETY AND ECONOMY)	Analizar el contexto y promover la competitividad y el desarrollo social como consecuencia de la coordinación de los diferentes actores sociales.
NUEVOS NEGOCIOS (NEW BUSINESS ADVENTURES)	Generar conocimientos y habilidades necesarias para el análisis y la evaluación de nuevos negocios.
OPERACIONES FINANCIERAS Y PRESUPUESTOS (OPERATIONAL FINANCE AND CAPITAL BUDGETING)	Conocer los datos financieros y las operaciones de una compañía para interpretarlas y analizarlas correctamente.
PROBLEMAS ECONÓMICOS EN LOS NEGOCIOS (BUSINESS ECONOMICS PROBLEMS)	Analizar situaciones y problemas directivos complejos y diseñar alternativas de resolución con criterios de racionalidad económica, psicológica y ética.
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN (RESERCH PROJECTS)	Profundizar en los pasos necesarios para el desarrollo de una investigación y en la selección de las estrategias metodológicas más convenientes.
PROYECTOS DE MARKETING (MARKETING PROJECTS)	Integrar la comercialización con las demás áreas de la organización, a fin de identificar al negocio como un todo y generar proyectos.
RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA Y ÉTICA EN LOS NEGOCIOS (BUSINESS ETHICS AND CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY)	Desarrollar un mayor entendimiento de las responsabilidades éticas y sociales en los negocios, fomentando la evolución de las propias ideas de integridad y profesionalismo.
SISTEMAS DE INFORMACIÓN Y TECNOLOGÍA (INFORMATION SYSTEMS AND TECHONOLGY)	Utilizar las herramientas informáticas como elemento clave para el logro de los objetivos del negocio.
TOMA DE DECISIONES Y ANÁLISIS DE RIESGO (DECISION AND RISK ANALYSIS)	Proveer de estrategias para la toma de decisiones tanto en situaciones habituales como imprevistas, favoreciendo el desarrollo de actitudes comprometidas y flexibles.
TRABAJO EN EQUIPO (TEAM BUILDING)	Fomentar el desarrollo del trabajo en equipo asegurando la integración de todos los miembros y el máximo desarrollo de sus capacidades.

Para analizar los contenidos mínimos analizados, se ha realizado en primera instancia, una descripción de los datos obtenidos para cada variable y una distribución de frecuencias. A su vez, se ha completado esta distribución agregando las frecuencias relativas (porcentajes) y se han determinado los casos en los cuales esa variable no estaba presente. Posteriormente, se ha aplicado la prueba estadística no paramétrica

denominada Chi-Cuadrado de dos grupos independientes, considerando el cruce de las escuelas de negocios internacionales y las argentinas con las asignaturas del core y de la parte electiva. Las siguientes tablas presentan los datos obtenidos:

Tabla N° 3. Contenidos curriculares de los MBA's según cada escuela de negocio.

CONTENIDOS	HEC			LONDON BUSINESS SCHOOL		
	Core	Electivo	No	Core	Electivo	No
Accounting and Control	0	0	1	0	1	0
Business Economics Problems	1	0	0	1	0	0
Business Ethics and Corporate Social Responsibility	0	0	1	1	0	0
Business History	0	0	1	0	0	1
Business Spanish	0	0	1	0	0	1
Business, Society and Economy	0	0	1	0	0	1
Career and Professional Skills Development	0	0	1	1	0	0
Commercial Analysis	0	0	1	0	0	1
Consulting	0	1	0	0	0	1
Corporate Finance	1	1	0	1	1	0
Creativity	0	0	1	0	0	1
Decision and Risk Analysis	0	0	1	1	1	0
Economics Environment	0	0	1	0	1	0
Entrepreneurship	0	1	0	0	1	0
Family Business Management	0	0	1	0	0	1
Financial Accounting and Statement Analysis	1	0	0	1	0	0
General Management	0	0	1	1	0	0
Human Resource Management	1	0	0	0	0	1
Industrial Marketing	0	0	1	0	0	1
Information Management	0	0	1	1	0	0
Information System and Technology	0	0	1	0	0	1
International Macroeconomy	0	0	1	1	0	0
Internationalization	0	1	0	0	0	1
Issues in Venture Capital and Private Equity	0	0	1	0	0	1
Languages	0	0	1	1	1	0
Law and Tax	0	0	1	0	0	1
Leadership	0	0	1	1	0	0
Management Accounting	1	0	0	1	0	0
Management of Service Firms	0	0	1	0	0	1
Managerial Communications	0	0	1	0	0	1
Marketing	1	1	0	1	0	0
Marketing Projects	1	0	0	1	0	0
Negotiation	0	0	1	0	0	1
New Business Adventures	0	0	1	0	0	1
Operational Finance and Capital Budgeting	1	0	0	1	0	0
Operations and Technology Management	0	0	1	1	1	0
Organizational Behaviour	1	0	0	1	1	0
Political Economy	0	0	1	0	0	1
Product Design and Development	0	0	1	0	0	1
Quantitative Methods in Business	1	0	0	0	0	1
Research Projects	0	1	0	1	0	0
Strategic Management	1	0	0	1	0	0
Strategy and International Management	0	1	0	0	1	0
Supply Chain Management	1	0	0	0	0	1
Team Building	0	0	1	0	0	1
TOTALES	12			19		

1 – Presencia

0 - Ausencia

Tabla N° 3. Contenidos curriculares de los MBA's según cada escuela de negocio (continuación).

CONTENIDOS	IMD			HARVARD		
	Core	Electivo	No	Core	Electivo	No
Accounting and Control	1	0	0	1	1	0
Business Economics Problems	1	1	0	0	0	1
Business Ethics and Corporate Social Responsibility	0	1	0	0	0	1
Business History	0	1	0	0	0	1
Business Spanish	0	0	1	0	0	1
Business, Society and Economy	0	1	0	1	1	0
Career and Professional Skills Development	0	0	1	0	0	1
Commercial Analysis	0	0	1	0	1	0
Consulting	0	0	1	0	0	1
Corporate Finance	0	1	0	1	1	0
Creativity	0	0	1	0	0	1
Decision and Risk Analysis	0	1	0	1	0	0
Economics Environment	0	0	1	0	0	1
Entrepreneurship	0	1	0	1	1	0
Family Business Management	0	0	1	0	0	1
Financial Accounting and Statement Analysis	0	0	1	1	0	0
General Management	0	0	1	0	1	0
Human Resource Management	0	0	1	0	0	1
Industrial Marketing	1	0	1	0	0	1
Information Management	0	0	1	0	0	1
Information System and Technology	0	0	1	0	0	1
International Macroeconomy	0	0	1	0	0	1
Internationalization	0	0	1	0	0	1
Issues in Venture Capital and Private Equity	0	1	0	0	0	1
Languages	0	0	1	0	0	1
Law and Tax	0	0	1	0	0	1
Leadership	1	0	0	1	0	0
Management Accounting	0	0	1	0	0	1
Management of Service Firms	0	0	1	0	0	1
Managerial Communications	0	0	1	0	0	1
Marketing	1	0	0	1	1	0
Marketing Projects	0	0	1	0	0	1
Negotiation	0	0	1	1	1	0
New Business Adventures	0	0	1	0	0	1
Operational Finance and Capital Budgeting	1	0	0	0	0	1
Operations and Technology Management	1	0	0	1	1	0
Organizational Behaviour	1	1	0	1	1	0
Political Economy	1	0	0	0	0	1
Product Design and Development	1	0	0	0	0	1
Quantitative Methods in Business	0	0	1	0	0	1
Research Projects	0	0	1	0	0	1
Strategic Management	1	1	0	1	0	0
Strategy and International Management	0	1	0	0	1	0
Supply Chain Management	0	0	1	0	0	1
Team Building	0	0	1	0	0	1
TOTALES	11			12		

1 – Presencia

0 - Ausencia

Tabla N° 3. Contenidos curriculares de los MBA's según cada escuela de negocio (continuación).

CONTENIDOS	IESE			IE		
	Core	Electivo	No	Core	Electivo	No
Accounting and Control	0	1	0	1	1	0
Business Economics Problems	1	1	0	0	0	1
Business Ethics and Corporate Social Responsibility	0	1	0	0	1	0
Business History	0	0	1	0	0	1
Business Spanish	1	1	0	0	0	1
Business, Society and Economy	0	0	1	0	0	1
Career and Professional Skills Development	0	0	1	0	0	1
Commercial Analysis	1	0	0	0	0	1
Consulting	0	0	1	1	0	0
Corporate Finance	1	1	0	1	1	0
Creativity	0	0	1	0	0	1
Decision and Risk Analysis	1	1	0	0	0	1
Economics Environment	1	0	0	1	1	0
Entrepreneurship	0	1	0	0	1	0
Family Business Management	0	0	1	0	0	1
Financial Accounting and Statement Analysis	1	0	0	1	0	0
General Management	1	1	0	1	0	0
Human Resource Management	1	1	0	1	1	0
Industrial Marketing	0	0	1	1	1	0
Information Management	0	1	0	0	0	1
Information System and Technology	1	0	0	1	1	0
International Macroeconomy	0	0	1	0	0	1
Internationalization	0	0	1	0	0	1
Issues in Venture Capital and Private Equity	0	0	1	0	0	1
Languages	0	0	1	0	0	1
Law and Tax	0	0	1	1	1	0
Leadership	1	0	0	0	0	1
Management Accounting	1	0	0	1	0	0
Management of Service Firms	0	0	1	0	0	1
Managerial Communications	1	1	0	0	0	1
Marketing	1	1	0	1	1	0
Marketing Projects	1	0	0	1	0	0
Negotiation	1	0	0	0	0	1
New Business Adventures	0	0	1	0	0	1
Operational Finance and Capital Budgeting	1	0	0	1	0	0
Operations and Technology Management	1	1	0	1	1	0
Organizational Behaviour	1	1	0	1	1	0
Political Economy	0	0	1	0	0	1
Product Design and Development	0	0	1	0	0	1
Quantitative Methods in Business	1	0	0	1	0	0
Research Projects	0	0	1	1	1	0
Strategic Management	1	0	0	1	1	0
Strategy and International Management	0	0	1	1	0	0
Supply Chain Management	0	0	1	0	0	1
Team Building	0	0	1	0	0	1
TOTALES	21			20		

1 – Presencia

0 - Ausencia

Tabla N° 3. Contenidos curriculares de los MBA's según cada escuela de negocio (continuación).

CONTENIDOS	IAE			UCA		
	Core	Electivo	No	Core	Electivo	No
Accounting and Control	0	0	1	1	0	0
Business Economics Problems	1	0	0	0	0	1
Business Ethics and Corporate Social Responsibility	0	0	1	1	0	0
Business History	0	0	1	0	0	1
Business Spanish	0	0	1	0	0	1
Business, Society and Economy	1	0	0	1	0	0
Career and Professional Skills Development	0	0	1	0	0	1
Commercial Analysis	1	0	0	1	0	0
Consulting	0	0	1	0	0	1
Corporate Finance	1	1	0	1	0	0
Creativity	1	0	0	0	0	1
Decision and Risk Analysis	1	0	0	1	0	0
Economics Environment	1	0	0	0	0	1
Entrepreneurship	0	0	1	0	0	1
Family Business Management	0	1	0	0	0	1
Financial Accounting and Statement Analysis	1	0	0	1	0	0
General Management	1	0	0	1	0	0
Human Resource Management	1	0	0	1	0	0
Industrial Marketing	0	0	1	0	0	1
Information Management	0	0	1	0	0	1
Information System and Technology	1	1	0	1	0	0
International Macroeconomy	0	0	1	0	0	1
Internationalization	1	0	0	0	0	1
Issues in Venture Capital and Private Equity	0	0	1	0	0	1
Languages	0	0	1	0	0	1
Law and Tax	0	0	1	0	0	1
Leadership	1	0	0	0	0	1
Management Accounting	1	1	0	0	0	1
Management of Service Firms	0	1	0	0	0	1
Managerial Communications	0	0	1	0	0	1
Marketing	1	0	0	1	0	0
Marketing Projects	0	0	1	1	0	0
Negotiation	1	0	0	1	0	0
New Business Adventures	1	0	0	1	0	0
Operational Finance and Capital Budgeting	0	0	1	1	0	0
Operations and Technology Management	1	0	0	1	0	0
Organizational Behaviour	1	1	0	1	0	0
Political Economy	0	0	1	0	0	1
Product Design and Development	0	0	1	0	0	1
Quantitative Methods in Business	1	0	0	1	0	0
Research Projects	0	0	1	1	0	0
Strategic Management	1	0	0	1	0	0
Strategy and International Management	0	0	1	1	0	0
Supply Chain Management	0	0	1	0	0	1
Team Building	1	0	0	1	0	0
TOTALES	22			22		

1 – Presencia

0 - Ausencia

Tabla N° 3. Contenidos curriculares de los MBA's según cada escuela de negocio (continuación).

CONTENIDOS	UDESА			UTDT		
	Core	Electivo	No	Core	Electivo	No
Accounting and Control	1	0	0	1	0	0
Business Economics Problems	0	0	1	1	0	0
Business Ethics and Corporate Social Responsibility	1	0	0	1	0	0
Business History	0	0	1	0	0	1
Business Spanish	0	0	1	0	0	1
Business, Society and Economy	0	0	1	1	0	0
Career and Professional Skills Development	0	0	1	1	0	0
Commercial Analysis	0	0	1	0	0	1
Consulting	0	0	1	0	0	1
Corporate Finance	1	1	0	1	0	0
Creativity	0	0	1	0	0	1
Decision and Risk Analysis	0	0	1	1	0	0
Economics Environment	0	0	1	1	0	0
Entrepreneurship	1	0	0	0	0	1
Family Business Management	0	0	1	0	0	1
Financial Accounting and Statement Analysis	1	0	0	1	0	0
General Management	1	1	0	1	0	0
Human Resource Management	1	1	0	1	0	0
Industrial Marketing	0	0	1	0	0	1
Information Management	0	0	1	0	0	1
Information System and Technology	1	0	0	1	0	0
International Macroeconomy	1	0	0	0	0	1
Internationalization	1	0	0	1	0	0
Issues in Venture Capital and Private Equity	0	0	1	0	0	1
Languages	0	0	1	0	0	1
Law and Tax	0	0	1	1	0	0
Leadership	1	0	0	1	0	0
Management Accounting	0	0	1	1	0	0
Management of Service Firms	0	0	1	0	0	1
Managerial Communications	0	0	1	1	0	0
Marketing	1	1	0	1	0	0
Marketing Projects	1	0	0	0	0	1
Negotiation	1	0	0	0	0	1
New Business Adventures	0	0	1	1	0	0
Operational Finance and Capital Budgeting	0	0	1	1	0	0
Operations and Technology Management	1	1	0	1	0	0
Organizational Behaviour	1	0	0	1	0	0
Political Economy	1	0	0	1	0	0
Product Design and Development	0	0	1	0	0	1
Quantitative Methods in Business	1	0	0	0	0	1
Research Projects	1	0	0	1	0	0
Strategic Management	1	0	0	1	0	0
Strategy and International Management	0	0	1	1	0	1
Supply Chain Management	0	0	1	0	0	1
Team Building	0	0	1	0	0	1
TOTALES	20			26		

1 – Presencia

0 - Ausencia

Tabla N° 4. Resumen de las frecuencias de los contenidos curriculares.

CONTENIDOS		CORE		ELECTIVOS		RESULTADOS	AUSENCIA
		Frec.	%	Frec.	%		
Accounting and Control	Ausencia	4	40	6	60	Contenido con significativa presencia, principalmente en el core.	HEC, IAE
	Presencia	6	60	4	40		
Business Economics Problems	Ausencia	4	40	8	80	Contenido con mayor presencia, principalmente en el core.	HARVARD, IE, UCA, UDESA
	Presencia	6	60	2	20		
Business Ethics and Corporate Social Responsibility	Ausencia	6	60	7	70	Contenido con mayor presencia, distribuido entre el core y la parte electiva.	IAE, HEC, HARVARD.
	Presencia	4	40	3	30		
Business History	Ausencia	10	100	9	90	Contenido presente sólo en una propuesta, con carácter electivo.	HEC, LBS, IESE, HARVARD, IE, UCA, IAE, UDESA, UTDT.
	Presencia	0	0	1	10		
Business and Communication	Ausencia	9	90	9	90	Contenido presente sólo en una propuesta, tanto en el core como en la parte electiva.	HEC, LBS, IMD, HARVARD, IE, IAE, UDESA, UCA, UTDT.
	Presencia	1	10	1	10		
Business, Society and Economy	Ausencia	6	60	8	80	Contenido presente en cinco propuestas, principalmente en el core.	HEC, LBS, IESE, IE, UDESA.
	Presencia	4	40	2	20		
Career and Professional Skills Development	Ausencia	8	80	10	10	Contenido presente en el core de dos propuestas.	HEC, IMD, IESE, HARVARD, IE, IAE, UDESA, UCA.
	Presencia	2	20	0	0		
Commercial Analysis	Ausencia	7	70	9	90	Contenido presente en el core de tres propuestas y en otra como electiva.	HEC, LBS, IMD, IE, UDESA, UTDT.
	Presencia	3	30	1	10		
Consulting	Ausencia	9	90	9	90	Contenido presente sólo en dos propuestas, una del core y otra electiva.	LBS, IMD, IESE, HARVARD, IAE, UCA, UDESA, UTDT.
	Presencia	1	10	1	10		
Corporate Finance	Ausencia	1	10	2	20	Contenido presente en todas las propuestas, tanto en el core y como en la parte electiva.	
	Presencia	9	90	8	80		
Creativity	Ausencia	9	90	10	10	Contenidos presente en el core de una sólo propuesta.	LBS, IMD, IESE, HARVARD, HEC, UCA, UDESA, UTDT, IE.
	Presencia	1	10	0	0		
Decision and Risk Analysis	Ausencia	4	40	7	70	Contenido con significativa presencia, principalmente en el core.	HEC, IE, UDESA.
	Presencia	6	60	3	30		
Economics Environment	Ausencia	6	60	8	80	Contenido presente en cinco propuestas, principalmente en el core.	HEC, HARVARD, UCA, UDESA, IMD.
	Presencia	4	40	2	20		
Entrepreneurship	Ausencia	8	80	4	40	Contenido con mayor presencia, principalmente en la parte electiva.	IAE, UCA, UTDT.
	Presencia	2	20	6	60		
Family Business Management	Ausencia	10	100	9	90	Contenido presente sólo en una propuesta con carácter electivo.	LBS, IMD, IESE, HARVARD, HEC, IE, UCA, UDESA, UTDT.
	Presencia	0	0	1	10		
Financial Accounting and Statement Analysis	Ausencia	1	10	10	100	Contenido con significativa presencia, exclusivamente en el core.	IMD
	Presencia	9	90	0	0		
General Management	Ausencia	3	30	7	70	Contenido con significativa presencia, principalmente en el core.	HEC, IMD.
	Presencia	7	70	3	30		
Human Resource Management	Ausencia	3	30	7	70	Contenido con significativa presencia, principalmente en el core.	LBS, IMD, HARVARD.
	Presencia	7	70	3	30		
Industrial Marketing	Ausencia	8	80	9	90	Contenido presente en dos propuestas, distribuido entre el core y la parte electiva.	HEC, LBS, IESE, HARVARD, UDESA, UCA, IAE, UTDT.
	Presencia	2	20	1	10		
Information Management	Ausencia	9	90	9	90	Contenido presente sólo en dos propuestas, distribuido en el core y en la parte electiva.	HEC, IMD, IE, IAE, HARVARD, UDESA, UCA, UTDT.
	Presencia	1	10	1	10		
Information System and Technology	Ausencia	4	40	8	80	Contenido con mayor presencia, principalmente en el core.	HEC, LBS, IMD, HARVARD.
	Presencia	6	60	2	20		
International Macroeconomy	Ausencia	8	80	10	100	Contenido presente en el core de dos propuestas.	HEC, IMD, IE, IAE, HARVARD, IESE, UCA, UTDT.
	Presencia	2	20	0	0		

Tabla N° 4. Resumen de las frecuencias de los contenidos curriculares (continuación).

CONTENIDOS		CORE		ELECTIVOS		RESULTADOS	AUSENCIA
		Frec.	%	Frec.	%		
Internationalization	Ausencia	7	70	9	90	Contenido presente en el core de tres propuestas y en otra como electiva.	LBS, IMD, IESE, IE, HARVARD, UCA.
	Presencia	3	30	1	10		
Issues in Venture Capital and Private Equito	Ausencia	10	100	9	90	Contenido presente sólo en una propuesta con carácter electivo.	HEC, LBS, IE, IAE, HARVARD, UDESA, UCA, UTDT, IESE.
	Presencia	0	0	1	10		
Languages	Ausencia	9	90	9	90	Contenido presente en una única propuesta, tanto en el core como en la parte electiva.	HEC, IMD, IE, IAE, HARVARD, UDESA, UCA, UTDT, IESE.
	Presencia	1	10	1	10		
Law and Tax	Ausencia	8	80	9	90	Contenido presente sólo en dos propuestas, distribuido entre el core y la parte electiva.	HEC, IMD, IAE, HARVARD, UDESA, UCA, LBS, IESE.
	Presencia	2	20	1	10		
Leadership	Ausencia	3	30	10	100	Contenido con mayor presencia, exclusivamente en el core.	HEC, IE, UCA.
	Presencia	7	70	0	0		
Management Accounting	Ausencia	4	40	9	90	Contenido con mayor presencia, principalmente en el core.	IMD, HARVARD, UCA, UDESA.
	Presencia	6	60	1	10		
Management of Service Firms	Ausencia	10	100	9	90	Contenido presente sólo en una propuesta, con carácter electivo.	HEC, IMD, IE, LBS, HARVARD, UDESA, UCA, UTDT, IESE.
	Presencia	0	0	1	10		
Managerial Communications	Ausencia	8	80	9	90	Contenido presente sólo en dos propuestas, distribuido entre el core y la parte electiva.	HEC, IMD, IE, LBS, HARVARD, UDESA, UCA, IAE.
	Presencia	2	20	1	10		
Marketing	Ausencia	0	0	5	50	Contenido presente en todas las propuestas, tanto en el core y como en la parte electiva.	
	Presencia	10	100	5	50		
Marketing Projects	Ausencia	4	40	10	100	Contenido con mayor presencia, exclusivamente en el core.	IMD, HARVARD, UTDT, IAE.
	Presencia	6	60	0	0		
Negotiation	Ausencia	5	50	9	90	Contenido con mayor presencia, principalmente en el core.	HEC, LBS, IMD, IE, UTDT.
	Presencia	5	50	1	10		
New Business Adventures	Ausencia	7	70	10	100	Contenido presente en el core de tres propuestas.	HEC, LBS, IMD, IE, HARVARD, IESE, UDESA.
	Presencia	3	30	0	0		
Operational Finance and Capital Budgeting	Ausencia	3	30	10	100	Contenido con mayor presencia, exclusivamente en el core.	UDESA, IAE, HARVARD.
	Presencia	7	70	0	0		
Operations and Technology Management	Ausencia	1	10	5	50	Contenido con significativa presencia, tanto en el core como en lo electivo.	HEC.
	Presencia	9	90	5	50		
Organizational Behaviour	Ausencia	0	0	4	40	Contenido presente en todas las propuestas, tanto en el core y lo electivo.	
	Presencia	10	100	6	60		
Political Economy	Ausencia	7	70	10	100	Contenido presente en el core de tres propuestas.	HEC, LBS, IESE, IAE, UCA, HARVARD, IE.
	Presencia	3	30	0	0		
Product Design and Development	Ausencia	9	90	10	100	Contenidos presente en el core de una sola propuesta.	HEC, LBS, IESE, IE, HARVARD, UCA, UDESA, UTDT, IAE.
	Presencia	1	10	0	0		
Quantitative Methods in Business	Ausencia	4	40	10	100	Contenido con mayor presencia, exclusivamente en el core.	LBS, IMD, HARVARD, UTDT.
	Presencia	6	60	0	0		
Research Projects	Ausencia	5	50	8	80	Contenido con mayor presencia, principalmente en el core.	IMD, HARVARD, IESE, IAE.
	Presencia	5	50	2	20		
Strategic Management	Ausencia	0	0	8	80	Contenido presente en el core de todas las propuestas.	
	Presencia	10	100	2	20		
Strategy and International Management	Ausencia	7	70	6	60	Contenido con mayor presencia, distribuido entre el core y la parte electiva.	IESE, IAE, UDESA.
	Presencia	3	30	4	40		
Supply Chain Management	Ausencia	9	90	10	100	Contenido presente en el core de una sola propuesta.	LBS, IMD, IESE, IE, HARVARD, IAE, UDESA, UTDT, UCA.
	Presencia	1	10	0	0		
Team Building	Ausencia	8	80	10	100	Contenido presente en el core de dos propuestas.	HEC, LBS, IMD, IESE, HARVARD, IE, UDESA, UTDT.
	Presencia	2	20	0	0		

Tabla N° 5. Resumen de los resultados de la prueba Chi-Cuadrado.

CONTENIDOS	CORE		ELECTIVOS		RESULTADOS	
	Chi-cuadrado	Sig.asintótica	Chi-cuadrado	Sig.asintótica		
Accounting and Control	0,625	0,429	4,444	0,035	Core	*
					Electivo	****
Business Economics Problems	0,278	0,598	1,667	0,197	Core	*
					Electivo	*
Business Ethics and Corporate Social Responsibility	3,403	0,065	2,857	0,091	Core	***
					Electivo	*
Business History			0,0741	0,389	Core	**
					Electivo	*
Business and Communication	0,741	0,389	0,741	0,389	Core	*
					Electivo	*
Business, Society and Economy	3,403	0,065	1,667	0,197	Core	***
					Electivo	*
Career and Professional Skills Development	0,104	0,747			Core	*
					Electivo	**
Commercial Analysis	1,27	0,26	0,741	0,389	Core	*
					Electivo	*
Consulting	0,741	0,389	0,741	0,389	Core	*
					Electivo	*
Corporate Finance	0,741	0,389	3,75	0,053	Core	*
					Electivo	*
Creativity	1,667	0,197			Core	*
					Electivo	**
Decision and Risk Analysis	0,625	0,429	2,857	0,091	Core	*
					Electivo	*
Economics Environment	0,278	0,598	1,667	0,197	Core	*
					Electivo	*
Entrepreneurship	0,104	0,747	10,00	0,002	Core	*
					Electivo	****
Family Business Management			1,667	0,197	Core	**
					Electivo	*
Financial Accounting and Statement Analysis	0,741	0,389			Core	*
					Electivo	**
General Management	2,857	0,091	0,079	0,778	Core	*
					Electivo	*
Human Resource Management	2,857	0,091	0,079	0,778	Core	*
					Electivo	*
Industrial Marketing	1,667	0,197	0,741	0,389	Core	*
					Electivo	*
Information Management	0,741	0,389	0,741	0,389	Core	*
					Electivo	*
Information System and Technology	4,444	0,035	0,104	0,747	Core	****
					Electivo	*
International Macroeconomy	0,104	0,747			Core	*
					Electivo	**
Internationalization	6,429	0,011	0,741	0,389	Core	****
					Electivo	*
Issues in Venture Capital and Private Equity			0,741	0,389	Core	**
					Electivo	*
Languages	0,741	0,389	0,741	0,389	Core	*
					Electivo	*
Law and Tax	0,104	0,747	0,741	0,389	Core	*
					Electivo	*
Leadership	0,079	0,778			Core	*
					Electivo	**
Management Accounting	0,278	0,598	1,667	0,197	Core	*
					Electivo	*
Management of Service Firms			1,667	0,197	Core	**
					Electivo	*
Managerial Communications	0,104	0,747	0,741	0,389	Core	*
					Electivo	*
Marketing			1,667	0,197	Core	**
					Electivo	*
Marketing Projects	0,278	0,598			Core	*
					Electivo	**

Tabla N° 5. Resumen de los resultados de la prueba Chi-Cuadrado (continuación).

CONTENIDOS	CORE		ELECTIVOS		RESULTADOS	
	Chi-cuadrado	Sig.asintótica	Chi-cuadrado	Sig.asintótica		
Negotiation	1,667	0,197	0,741	0,389	Core	*
					Electivo	*
New Business Adventures	6,429	0,011			Core	****
					Electivo	**
Operational Finance and Capital Budgeting	1,27	0,26			Core	*
					Electivo	**
Operations and Technology Management	0,741	0,389	1,667	0,197	Core	*
					Electivo	*
Organizational Behaviour			3,403	0,065	Core	**
					Electivo	****
Political Economy	1,27	0,26			Core	*
					Electivo	**
Product Design and Development	0,741	0,389			Core	*
					Electivo	**
Quantitative Methods in Business	0,625	0,429			Core	*
					Electivo	**
Research Projects	1,667	0,197	1,667	0,197	Core	*
					Electivo	*
Strategic Management			1,667	0,197	Core	**
					Electivo	*
Strategy and International Management	0,079	0,778	4,444	0,035	Core	*
					Electivo	****
Supply Chain Management	0,741	0,389			Core	*
					Electivo	**
Team Building	3,75	0,053			Core	*
					Electivo	**

* Diferencia no significativa de la presencia de este contenido en los másters internacionales y los argentinos.

** No se calculará ningún estadístico porque este contenido es una constante.

*** Tendencia a la diferenciación de la presencia del contenido en los másters internacionales y argentinos.

**** Diferencia significativa de la presencia de este contenido en los másters internacionales y argentinos.

Este análisis ha permitido, a pesar contar con una muestra pequeña (N = 10), obtener los siguientes resultados:

FRECUENCIA, PORCENTAJES Y PRESENCIA INSTITUCIONAL:

- Los contenidos CORPORATE FINANCE, MARKETING, ORGANIZATIONAL BEHAVIOUR y STRATEGIC MANAGEMENT se han encontrado incluidos en todas las propuestas.
- Los contenidos FINANCIAL ACCOUNTING AND STATEMENT ANALYSIS y OPERATIONS AND TECHNOLOGY MANAGEMENT se han presentado en nueve planes de estudio, no siendo considerados en IMD y HEC respectivamente.
- Los contenidos ACCOUNTING AND CONTROL y GENERAL MANAGEMENT se han encontrado presentes en ocho programas; no siendo contemplados en HEC e IAE, HEC e IMD, respectivamente.

CHI-CUADRADO:

Teniendo en cuenta el análisis de los contenidos troncales:

- Se ha manifestado una diferencia significativa entre la presencia del contenido INFORMATION SYSTEM AND TECHNOLOGY en los MBA's argentinos respecto a los internacionales, ya que ha estado contemplado en las cuatro propuestas analizadas y sólo en dos de las seis restantes.
- Se ha vislumbrado otra diferencia significativa en el contenido INTERNATIONALIZATION, dado que ha estado ausente en las propuestas internacionales y presente en tres de los cuatro programas de Argentina. Por otra parte, el estadístico exacto de Fisher lo ha confirmado (0,033).
- Una situación similar se ha observado en el contenido NEW BUSINESS ADVENTURES, no incluido en los MBA's internacionales y presente en tres de los cuatro de Argentina; dato que ha sido sustentado también por el estadístico exacto de Fisher (0,033).
- Se han presentado dos tendencias interesantes en los contenidos troncales, una ha sido el BUSINESS ETHICS AND CORPORATE SOCIAL RESPONSABILITY y otra el BUSINESS, SOCIETY AND ECONOMY; la primera, marca una orientación en cuanto a la inclusión de esta problemática en los MBA's argentinos (tres de cuatro) aún cuando no ha podido observarse en los resultados obtenidos ($p = 0,065$ y estadístico exacto de Fisher de 0,190). La segunda tendencia, complementaria de la anterior, también se ha orientado en esta línea.

Considerando los resultados obtenidos en cuanto a los contenidos electivos, las observaciones han sido las siguientes:

- Ha habido una diferencia a tener en cuenta en el contenido ACCOUNTING AND CONTROL, ya que ha estado presente en cuatro de los seis programas internacionales y no está ha estado incluido en ninguna propuesta argentina.
- Si ha habido una diferencia significativa en cuanto al contenido

ENTREPRENEURSHIP, presente en todos los MBA's internacionales y ausente en todos los argentinos; dato que ha sido sustentado por el estadístico exacto de Fisher (0,05).

- La diferencia en cuanto a la inclusión del contenido STRATEGY AND INTERNATIONAL MANAGEMENT ha sido relevante, debido a la presencia en cuatro de los seis programas internacionales y ausente en los MBA's argentinos.
- Por último, se ha observado una tendencia en cuanto al contenido ORGANIZATIONAL BEHAVIOR, dada la alta presencia en los contenidos troncales de las propuestas internacionales (cinco de seis) y ausente en la mayoría de las argentinas (tres de cuatro); aún cuando no ha podido observarse en los resultados obtenidos ($p = 0,065$ y estadístico exacto de Fisher de 0,190).

b) Metodología.

En todas las propuestas de programas de MBA's analizadas, se ha observado que se emplean como metodología de enseñanza-aprendizaje las siguientes estrategias, teniendo siempre como eje el planeamiento de carrera:

- Estudio de casos.
- Experiencias in company.
- Entrevistas a directivos.
- Presentaciones de trabajos.
- Conferencias y workshops.

Sólo dos propuestas han integrado el viaje de estudios al programa general (London Business School e IMD) y los outdoors (IMD y UDESA). Por otra parte, la responsabilidad social sólo ha estado incluida en la metodología de trabajo de UDESA.

c) Tiempo.

La siguiente tabla sintetiza la información extraída en las diez propuestas educativas en cuanto a la duración total de los estudios, medido en meses y clasificado por modalidad.

Tabla N° 6. Duración total de los estudios (en meses) y modalidad en cada MBA.

TIEMPO	HEC	LONDON	IMD	HARVARD	IESE	IE	IAE	UCA	UDES	UTDT
DURACIÓN	16	20	10	20	19	10	10	18	18	18
MODALIDAD	Full-time	Part-time	Full-time	Full-time	Full-time	Full-time	Full-time	Part-time	Part-time	Part-time

d) Costes.

En la siguiente tabla se detallan los costes por concepto de cada MBA, los cuales están expresados en euros (según cotización del año 2006). A su vez, esta información se presenta ordenada por el costo del “tuition”, en forma decreciente.

Tabla N° 7. Costes generales y parciales de cada MBA (en euros).

	Intership	Tuition Fees	Food & Accommodation	Books &Suplies	Personal Computers & Software	Miscellaneous	TOTAL
LONDON	17.648	61.725	39.621	8.359	0	8.677	118.382
IESE		58.900	20.045				78.945
HEC		38.000	11.770	1.100	2.500	3.000	56.370
IMD		35.626	36.274				71.901
IE		29.900				120	30.020
HARVARD		27.691	19.477		2.722	21.151	71.042
IAE		13.223					13.223
UTDT		8.443					8.443
UCA		8.113					8.113
UDES		6.464					6.464

10.5. Conclusiones parciales y discusión de resultados.

Si se consideran los datos obtenidos en cuanto a significatividad de la diferencia entre los MBA's internacionales y argentinos, se ha podido interpretar que los contenidos de **internacionalización** y **nuevos negocios**, presentes mayoritariamente en las propuestas argentinas estarían indicando la necesidad de potenciar la generación de posiciones competitivas a nivel internacional y de formas de penetración en nuevos segmentos del entorno global.

En relación a los contenidos referidos a los **sistemas de información y tecnología**, se ha destacado la presencia en los MBA's españoles y argentinos, situación que puede indicar la urgencia del alineamiento tecnológico, tratando de reducir la brecha entre los recursos disponibles en estos países y aquellos que lideran el mercado.

La presencia total de los contenidos referidos al **espíritu emprendedor** en la

parte electiva de los MBA's internacionales y la mínima consideración en las propuestas argentinas, podrían resaltar su carácter transversal en dichos planes de estudio y su inclusión en otras asignaturas; ya que se trata de enseñar conceptos y conocimientos de aplicación general para poder desarrollar habilidades para la toma de decisiones complejas en temas de finanzas corporativas internacionales, con la multiplicidad de jurisdicciones impositivas. Considerando las opciones electivas, la tendencia a incluir menos alternativas de este tipo en los programas argentinos podría responder a la juventud de dichas propuestas; además, para generar una alta variación en las materias a elegir es necesario contar con un número significativo de alumnos.

En relación a los temas de **contabilidad y control**, los programas argentinos tienden a incluirlos en la parte troncal y no en la electiva.

La diferencia menos marcada en cuanto a la inclusión de los contenidos sobre **gerenciamiento estratégico internacional** podría poner en evidencia una tendencia a la inclusión en la parte troncal y en otras asignaturas como **gerenciamiento general**.

La preocupación por la **responsabilidad social y la vinculación estrecha entre economía y sociedad** en las propuestas argentinas, podría resaltar la toma de conciencia de la necesidad de crear vínculos que fortalezcan el capital social, para contribuir a resolver problemas y a desarrollar estrategias que generen valor para la comunidad.

La tendencia a la baja presencia del contenido sobre **comportamiento organizacional** en la parte electiva de las propuestas argentinas, podría deberse a que en todas ellas se lo considera un tema esencial y por lo tanto se lo incluye en la parte troncal.

En cuanto a los otros aspectos del análisis, es conveniente resaltar que el **estudio de caso** es la metodología de enseñanza-aprendizaje que protagoniza todas las propuestas; el tiempo de duración de los estudios está comprendido entre **16 y 20 meses**, y las escuelas con **aranceles más altos** son **London Business School** (Reino Unido) e **IESE** (España). Con toda esta información reunida, se han clasificado las **45 variables (contenidos curriculares) según la competencia subyacente**, teniendo como referencia los planteamientos del proyecto Tuning:

- Competencias genéricas.
 - Instrumentales.
 - Interpersonales.
 - Sistémicas.
- Competencias específicas.

A partir de ello, se han establecido las siguientes subdivisiones y cambios de denominaciones, considerando la opinión de los expertos consultados:

Tabla N° 8. Clasificación de las competencias genéricas en los programas de MBA's.

COMPETENCIAS GENÉRICAS	CONTENIDOS CURRICULARES ANALIZADOS
INSTRUMENTALES	
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	NEGOCIACIÓN
COMUNICACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS	IDIOMAS
TOMA DE DECISIONES	TOMA DE DECISIONES Y ANÁLISIS DE RIESGO
INTERPERSONALES	
SENTIDO ÉTICO	RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA Y ÉTICA EN LOS NEGOCIOS
DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD	CONSULTORÍA
TRABAJO EN EQUIPO	TRABAJO EN EQUIPO
SISTÉMICAS	
ORIENTACIÓN AL LOGRO	DESARROLLO DE CARRERA Y HABILIDADES PROFESIONALES
ESPÍRITU EMPRENDEDOR	ENTREPRENEURSHIP
LIDERAZGO	LIDERAZGO
INNOVACIÓN	CREATIVIDAD
GESTIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Tabla N° 9. Clasificación de las competencias específicas según los contenidos curriculares de los programas de MBA's.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS SEGÚN LOS CONTENIDOS CURRICULARES ANALIZADOS
NEGOCIOS	HISTORIA DE LOS NEGOCIOS
	NEGOCIOS, SOCIEDAD Y ECONOMÍA
	COMUNICACIÓN Y NEGOCIOS
	MÉTODOS CUANTITATIVOS EN LOS NEGOCIOS
	PROBLEMAS ECONÓMICOS EN LOS NEGOCIOS
	NUEVOS NEGOCIOS

Tabla N° 9. Clasificación de las competencias específicas según los contenidos curriculares de los programas de MBA's (continuación).

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS SEGÚN LOS CONTENIDOS CURRICULARES ANALIZADOS
FINANZAS	CONTABILIDAD Y CONTROL
	FINANZAS CORPORATIVAS
	CONTABILIDAD Y ANÁLISIS FINANCIERO
	CAPITAL DE RIESGO Y PATRIMONIO PRIVADO
	OPERACIONES FINANCIERAS Y PRESUPUESTOS
ECONOMÍA	ECONOMÍA AMBIENTAL
	ECONOMÍA POLÍTICA
	MACROECONOMÍA INTERNACIONAL
GERENCIAMIENTO	GERENCIAMIENTO GENERAL
	GERENCIAMIENTO DE LA INFORMACIÓN
	INTERNACIONALIZACIÓN
	LEYES E IMPUESTOS
	GERENCIAMIENTO CONTABLE
	GERENCIAMIENTO DE EMPRESAS FAMILIARES
	GERENCIAMIENTO DE EMPRESAS DE SERVICIO
	GERENCIAMIENTO DE LA CADENA DE ABASTECIMIENTO
	COMUNICACIÓN DIRECTIVA
	ESTRATEGIAS GERENCIALES
	GERENCIAMIENTO ESTRATÉGICO INTERNACIONAL
RECURSOS HUMANOS	COMPORTAMIENTO ORGANIZACIONAL
	GESTIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS
INFORMACIÓN Y TECNOLOGÍA	SISTEMAS DE INFORMACIÓN Y TECNOLOGÍA
	GERENCIAMIENTO DE OPERACIONES Y TECNOLOGÍA
MARKETING	MARKETING
	MARKETING INDUSTRIAL
	ANÁLISIS COMERCIAL
	PROYECTOS DE MARKETING
	DISEÑO Y DESARROLLO DE NUEVOS PRODUCTOS

Tanto las conclusiones de este primer análisis curricular como el intento de clasificación de las competencias, han sido realizados con el fin de dar paso a la construcción de un cuestionario para aunar información sobre el impacto de estas cuestiones en los posgrados empresariales.

Capítulo 11. ANÁLISIS DE LAS RESOLUCIONES DE CONEAU

11.1. Aspectos metodológicos.

La actualización de la información de posgrado se ha realizado a través del acceso a las Resoluciones emitidas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en cuanto a aquellas propuestas curriculares incluidas en el área de *Ciencias Sociales* y específicamente, en la subdisciplina denominada *Administración*.

La determinación de las carreras que pertenecen a cada área disciplinar es realizada por los expertos de la CONEAU y en este caso, se han considerado las Resoluciones de aquellos posgrados acreditados hasta marzo del 2007. Los posgrados no acreditados o los que se encuentran actualmente en evaluación quedan excluidos del análisis que se propone, de igual forma que aquellos que no han sido presentados aún por parte de las distintas instituciones.

Los informes incluidos en la página Web de la CONEAU han permitido la consulta al historial de las acciones de evaluación y acreditación en cada institución y/o carrera acreditada y el acceso a normas, procedimientos y documentación emitida (resoluciones, ordenanzas, informes, etc.).

Cabe aclarar en este trabajo se han considerado aquellas carreras de posgrado que se desarrollan en instituciones universitarias reconocidas oficialmente y que para ser cursadas, exigen la posesión previa del título universitario de grado. Por ende, no se han incluido los cursos de actualización y perfeccionamiento, generalmente de menor duración y exigencia académica, que también son de posgrado pero que sólo otorgan un certificado de aprobación o asistencia. Cada carrera de posgrado supone la aprobación de un programa de estudios y la emisión de un título.

Consecuentemente y de acuerdo con la Resolución Ministerial N° 1168/97, la evaluación alcanza a todos los posgrados, independientemente de su estado. El trámite de evaluación de los proyectos se rige por lo establecido por la Resolución Ministerial N° 532/02. En el caso de los posgrados a distancia se tendrán en cuenta, además, las particularidades establecidas en la Resolución Ministerial N° 1717/04.

El análisis de las Resoluciones mencionadas se ha llevado a cabo en base a las siguientes variables centrales:

- Fecha de emisión de la Resolución.
Año en que la CONEAU expide el documento con la decisión debidamente fundada de acreditación o no acreditación de la carrera o proyecto.
- Tipo de carrera de posgrado.
Se reconocen los siguientes tipos de carrera de posgrado: Especialización, Maestría o Doctorado, de acuerdo con el título que otorgan y conforme con el artículo 39° de la Ley de Educación Superior y con el Anexo de la Resolución Ministerial 1168/97.
- Estado de desarrollo.
Se distinguen dos tipos de posgrados de acuerdo a su evolución:
Proyectos: Posgrados que aún no comenzaron sus actividades académicas.
Carreras en funcionamiento: Posgrados que han iniciado sus actividades académicas (es decir, que ya cuentan con alumnos). Se consideran carreras nuevas las que no han completado su duración teórica (un ciclo de dictado completo).
- Fecha de inicio de la carrera.
Año donde se comenzó con el dictado de la carrera o año tentativo de inicio si se trata de un proyecto.
- Carácter de la institución.
Se establece dos tipos de modalidad de gestión en cada universidad: público o privado.
- Categorización.
Cada universidad puede optar por solicitar o no categorización. Si se ha solicitado, las carreras pueden obtener: “A” si son consideradas excelentes, “B” si son consideradas muy buenas y “C” si son consideradas buenas. En el caso de las carreras nuevas, que son aquellas que no han completado aún un ciclo de dictado, se categorizan con An, Bn y Cn. A su vez, los proyectos no reciben categorización.
- Recomendaciones.
Se indican una serie de sugerencias para el mejoramiento de la calidad de

acuerdo al análisis realizado por el Comité de Pares.

En resumen, la información de las carreras de posgrado de la disciplina Administración se ha analizado en relación a la evaluación llevada a cabo por los distintos equipos que intervienen en la CONEAU.

11.2. Población y muestra.

La población referida en esta parte de la investigación ha estado compuesta por todos los posgrados acreditados por la CONEAU. Es decir, la muestra ha sido constituida por los todos los posgrados del área de Ciencias Sociales, disciplina Administración, cuyas Resoluciones están disponibles en la página Web institucional.

Cabe recordar que se han analizado las recomendaciones vertidas por el Comité de Pares en cada Resolución. En decir, el total de la muestra ha comprendido 155 Resoluciones con sus correspondientes recomendaciones, cuyo número total alcanza las 548. Por lo tanto, la composición de la muestra por tipo de posgrado ha sido la siguiente:

Tabla N° 10. Composición de la muestra de las Resoluciones de CONEAU.

TIPO DE POSGRADO	RESOLUCIONES	RECOMENDACIONES
ESPECIALIZACIONES	73	250
MAESTRÍAS	77	280
DOCTORADOS	5	18
TOTAL	155 *	548

(*) Detalle total de las Resoluciones en la Tabla N° 125.

Es importante mencionar que, dado los objetivos de esta etapa de la investigación, hay Resoluciones que no han sido incluidas en el análisis propuesto a pesar de estar disponibles en la página Web del organismo. Tal es el caso de las siguientes situaciones:

- Recursos de reconsideración al no obtenerse la acreditación favorable, aunque sólo se ponen a disposición aquellas Resoluciones de carreras que obtienen una acreditación positiva luego del primer intento fallido.
- Modificaciones de categorización.
- Rectificación al no pedirse categorización y ser otorgada.

En el caso de los posgrados de la disciplina Administración, las Resoluciones

que se encuentran en las condiciones descritas han sido las siguientes:

Tabla N° 11. Tipos de Resoluciones de CONEAU no incluidas en la muestra.

TIPO DE POSGRADO	RECURSOS DE RECONSIDERACIÓN	MODIFICACIÓN DE CATEGORIZACIÓN	RECTIFICACIÓN AL NO SOLICITARSE CATEGORIZACIÓN
ESPECIALIZACIONES	4	2	3
MAESTRÍAS	3	4	0
DOCTORADO	0	0	0
TOTAL	7	6	3

En cuanto a las modificaciones de categorización, cabe mencionar que todos los casos antes enumerados han sido favorables para las universidades que han solicitado la revisión.

Al considerar las instituciones autorizadas para el dictado de los posgrados, la muestra se ha compuesto por 44 universidades y 5 institutos universitarios. El listado se detalla a continuación:

Tabla N° 12. Instituciones argentinas de educación superior con posgrados del área de Administración contempladas en la muestra.

N °	INSTITUCIÓN	CARÁCTER
1	Instituto de Enseñanza Superior del Ejército	Público
2	Instituto Tecnológico de Buenos Aires	Privado
3	Instituto Universitario ESEADE	Privado
4	Instituto Universitario ISALUD	Privado
5	Instituto Universitario Naval	Público
6	Universidad Argentina de la Empresa	Privado
7	Universidad Austral	Privado
8	Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires"	Privado
9	Universidad Católica de Córdoba	Privado
10	Universidad Católica de Cuyo	Privado
11	Universidad Católica de La Plata	Privado
12	Universidad Católica de Salta	Privado
13	Universidad Católica de Santiago del Estero	Privado
14	Universidad Champagnat	Privado
15	Universidad de Belgrano	Privado
16	Universidad de Buenos Aires	Público

Tabla N° 12. Universidades argentinas con Maestrías del área de Administración contempladas en la muestra (continuación).

N °	INSTITUCIÓN	CARÁCTER
17	Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales	Privado
18	Universidad de Concepción del Uruguay	Privado
19	Universidad de Morón	Privado
20	Universidad de Palermo	Privado
21	Universidad de San Andrés	Privado
22	Universidad del CEMA	Privado
23	Universidad del Museo Social Argentino	Privado
24	Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino	Privado
25	Universidad Empresarial Siglo XXI	Privado
26	Universidad Nacional de Córdoba	Público
27	Universidad Nacional de Cuyo	Público
28	Universidad Nacional de Entre Ríos	Público
29	Universidad Nacional de General Sarmiento	Público
30	Universidad Nacional de Jujuy	Público
31	Universidad Nacional de La Matanza	Público
32	Universidad Nacional de La Pampa	Público
33	Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	Público
34	Universidad Nacional de La Plata	Público
35	Universidad Nacional de Lomas de Zamora	Público
36	Universidad Nacional de Luján	Público
37	Universidad Nacional de Mar del Plata	Público
38	Universidad Nacional de Misiones	Público
39	Universidad Nacional de Rosario	Público
40	Universidad Nacional de Salta	Público
41	Universidad Nacional de Tucumán	Público
42	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	Público
43	Universidad Nacional del Comahue	Público
44	Universidad Nacional del Litoral	Público
45	Universidad Nacional de Nordeste	Público
46	Universidad Nacional del Sur	Público
47	Universidad Notarial Argentina	Privado
48	Universidad Tecnológica Nacional	Público
49	Universidad Torcuato Di Tella	Privado

11.3. Aspectos relevantes de una Resolución.

La Guía de Evaluación por Pares es el documento técnico que contribuye al trabajo de acreditación de cada carrera y es presentada en cada Convocatoria por la CONEAU. Los puntos incluidos en este documento orientativo responden a las consideraciones acerca de la evaluación de cada propuesta curricular que luego el Comité de Pares incluye en cada Resolución.

Esta Guía se compone de dos partes. En la primera, se incluye una descripción de algunos aspectos que caracterizan el proceso de formación propuesto por la carrera de posgrado. Esta descripción es realizada por un integrante del equipo técnico de la CONEAU a partir de los datos aportados por la institución en la solicitud de acreditación y en los anexos correspondientes; y permite contextualizar el análisis que el Comité de Pares evaluadores efectúa respecto de cada una de las condiciones que intervienen en el proceso de formación del posgrado presentado. En la segunda parte se encuentra la Guía propiamente dicha, en donde el Comité de Pares vuelca las observaciones o juicios que surjan de la evaluación de los distintos aspectos de la carrera (informados en la solicitud de acreditación y autoevaluados por la institución en la guía correspondiente) como respuesta a las pautas sugeridas.

En cuanto a las pautas de evaluación, las mismas se agrupan de acuerdo a los cuatro grandes aspectos en los que se ha dividido el análisis de los posgrados presentados, a partir de la información de la Solicitud de Acreditación de carreras de posgrado y los estándares y criterios de acreditación que establece la Resolución Ministerial 1168/97. Los aspectos son:

1. Inserción institucional, marco normativo y conducción del posgrado.
2. Diseño, duración y desarrollo del plan de estudios.
3. Proceso de formación.
4. Resultados y mecanismos de revisión y supervisión.

Las pautas planteadas sugieren el análisis particular de distintos aspectos del proceso de formación; también, al finalizar cada uno de los cuatro núcleos de análisis antes mencionados, proponen la integración de las evaluaciones parciales. En los puntos 1, 2, 3 y 4 se considera la situación presente de la carrera, tal como se describe en la

solicitud de acreditación, los anexos, los cuadros de síntesis y la autoevaluación presentada. Las medidas de mejoramiento y las perspectivas de cambio futuro se evaluarán en el punto 5: “Análisis global de la situación actual de la carrera, considerando las medidas de mejora propuestas”.

En cada uno de los aspectos considerados se identifican aquellos puntos de la Presentación Institucional y de la Solicitud de Acreditación a los que es conveniente prestar atención durante la elaboración de las respuestas, y su correspondencia con los puntos del Anexo de la Resolución Ministerial 1168/97, donde se enuncian los estándares y criterios para la acreditación de carreras de posgrado.

A su vez, sobre la base de la experiencia desarrollada en acreditación de posgrados y con el objetivo de mejorar la calidad de las evaluaciones, la CONEAU ha estimado conveniente la creación de Comisiones Asesoras para que produjeran documentos técnicos que permitan interpretar el contenido de la Resolución Ministerial 1168/97 en el marco de las prácticas desarrolladas para cada uno de los respectivos grupos disciplinarios. Estos documentos son informes preliminares y de carácter orientador (es decir, no vinculantes).

En el caso de la Subcomisión de Administración, los miembros han sido: Santiago Bracos, Alberto Bonifacio, Alejandro Carrera, Roberto Dvoskin, Gerardo Heckmann, Alberto Levy, Luis Pereiro, Alejandro Pérez Escoda, Carlos Rodríguez y Francisco Suarez, quienes han llegado a una serie de acuerdos básicos acerca de la mencionada Resolución Ministerial. Es decir, los aspectos sobre los que han trabajado son los siguientes:

- Tipología de los posgrados.
- Problemas derivados de la distinción y articulación de las carreras.
- Marco institucional.
- Gestión de la carrera.
- Planes de estudios.
- Cuerpo académico.
- Alumnos.
- Infraestructura y equipamiento.
- Investigación.
- Carreras presenciales y no presenciales.

- Ponderación de dimensiones, estándares e indicadores.
- Categorizaciones.
- Subdisciplinas implicadas en el área.

Cabe aclarar que los aspectos mencionados han sido trabajados con mayor profundidad tanto en la parte referida a las escuelas de negocios (en el apartado acerca de la realidad de los posgrados empresariales en Argentina) como en las variables que se detallan en el punto siguiente de este mismo capítulo.

En cuanto a la estructuración final de cada Resolución, se ha podido observar tres formas para la presentación de los datos y se ha vislumbrado también, un pasaje de una metodología más libre a una formulación más específica respondiendo a la orientación de los documentos antes citados.

11.4. Descripción de las variables intervinientes.

En base a la Guía de Evaluación de la Segunda Convocatoria (2002), vigente cuando los proyectos y carreras han sido presentados a la CONEAU, se han determinado una serie de variables para el análisis de las Resoluciones de todos los posgrados de la disciplina Administración. Cabe aclarar que también se han analizado los nuevos indicadores previstos en la Guía de la Tercera Convocatoria (2005) y se han incorporado algunos aspectos, pero sin modificar la esencia de la estructuración realizada por cada universidad al momento de la presentación. Teniendo en cuenta las observaciones antes realizadas, se derivan las siguientes variables:

1. INSERCIÓN INSTITUCIONAL, MARCO NORMATIVO Y CONDUCCIÓN DEL POSGRADO.

1.1. ANTECEDENTES.

Se analizan los fundamentos que sostienen la creación de la carrera, su desarrollo y su trayectoria. Se evalúa la justificación de la creación de una carrera en el área de conocimiento o competencia profesional propuestos. Se analiza la relevancia del posgrado respecto de las necesidades (actuales y potenciales) sociales, académicas y profesionales del contexto.

1.2. MARCO INSTITUCIONAL.

Se analiza la vinculación de la carrera con otras carreras de grado y posgrado de la unidad académica y la participación de su plantel docente en otras actividades de la unidad académica. Se debe apreciar la relación entre las líneas de investigación desarrolladas en el ámbito institucional y la temática de la carrera. Se considera la suficiencia, la organicidad y la pertinencia de la normativa con la que cuenta este posgrado para regular su desarrollo. Se analizan los acuerdos de cooperación que permiten el funcionamiento de la carrera (convenios académicos, científicos, de instalaciones, de equipamiento).

Si se trata de una carrera interinstitucional o una carrera cuyo funcionamiento comprometiera más de una institución, analizar las características de la vinculación y la claridad y pertinencia de la asignación de responsabilidades a cada parte. Se evalúa la política de la unidad académica referida a la adjudicación de becas para el desarrollo del posgrado. Se examina el grado de sustentabilidad económica del posgrado sobre la base de sus previsiones para el futuro y la política de becas.

1.3. ESTRUCTURA DE GOBIERNO.

Se analiza la adecuación de la estructura de gestión de la carrera, en relación con la distribución de responsabilidades y las funciones asignadas a los distintos componentes. Se evalúa la adecuación del perfil de sus responsables de acuerdo con las funciones a cargo (se tiene en cuenta los antecedentes académicos -en docencia e investigación-, profesionales, de gestión, la experiencia en la formación de recursos humanos).

2. DISEÑO, DURACIÓN Y DESARROLLO DEL PLAN DE ESTUDIOS.

2.1. ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES CURRICULARES.

Se analiza la forma de estructuración de las actividades curriculares, su duración y su distribución en el tiempo. Si el plan de estudios incluye actividades curriculares comunes a otras carreras de la unidad académica, se considera la pertinencia de esa inclusión. Se evalúa la adecuación de la carga horaria total, de acuerdo con la organización curricular propuesta.

2.2. PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES.

Se juzga la calidad y la actualización de los contenidos de los programas de las actividades curriculares y la adecuación, la suficiencia y la cobertura de la bibliografía consignada, en función de la estructura de plan propuesto y los objetivos de la carrera. Se considera el nivel académico (posgrado) y el tipo de carrera.

2.3. EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES CURRICULARES.

Se analiza la pertinencia de las modalidades previstas para la evaluación de las actividades curriculares y su correspondencia con el tipo y los objetivos de esas actividades.

2.4. ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PRÁCTICA.

Se evalúan, en caso de que existan, las actividades de formación práctica (talleres, pasantías, residencias u otras), su adecuación de acuerdo con las características del posgrado y con el perfil del egresado. Se consideran las temáticas, los participantes, la pertinencia de las instituciones en las que se desarrollan, la infraestructura y el equipamiento previstos, la duración y las modalidades de supervisión y evaluación.

2.5. REQUISITOS DE ADMISIÓN.

Se analiza la correspondencia entre el o los títulos requeridos para los ingresantes (u otros requisitos exigidos) y el campo de estudio abarcado por la carrera; se evalúa la suficiencia de los requisitos de admisión para asegurar un perfil de alumnos ingresantes, que permita el dictado de temas con un nivel adecuado a la modalidad del posgrado y al título a obtener. Si la carrera admite una diversidad de títulos en el ingreso, se considera la pertinencia de esa admisión y la existencia de mecanismos orientados a garantizar el nivel de conocimientos o destrezas requerido.

3. PROCESO DE FORMACIÓN.

3.1. CUERPO ACADÉMICO.

Se analiza el grado de adecuación de los títulos, la formación académica, la

experiencia profesional y la trayectoria en docencia del plantel de docentes y tutores (si los hubiera) para desempeñar las tareas bajo su responsabilidad. Se examina la correspondencia entre las áreas de formación de los docentes y las actividades curriculares que tienen a cargo. Se consideran los antecedentes en investigación del cuerpo académico y la relevancia de los resultados de las actividades de investigación que realizaron. Se evalúa la experiencia, la capacidad y el desempeño del cuerpo académico en la dirección de tesis o trabajos finales y en proyectos de investigación.

A partir de los juicios antes mencionados, se analiza la adecuación en la composición del cuerpo académico, a partir de los antecedentes de sus integrantes, y evaluar la pertinencia de los nombramientos de acuerdo con las funciones asignadas.

3.2. ALUMNOS.

Se analiza la evolución de las cohortes a partir de la cantidad de ingresantes, el nivel de deserción, el desgranamiento. Se tienen en cuenta:

- Las características de los alumnos que ingresaron a la carrera.
- La posibilidad de los alumnos de costear sus estudios (considerando en particular la existencia de becas del posgrado).
- Las variaciones entre las diferentes cohortes y su relación con los cambios en el plan de estudios, en las modalidades de dictado, las exigencias de evaluación, las características de los alumnos u otras condiciones del proceso de formación.

3.3. INFRAESTRUCTURA, EQUIPAMIENTO, BIBLIOTECA Y CENTROS DE DOCUMENTACIÓN.

Se analiza la adecuación y la suficiencia de las aulas disponibles para el desarrollo de las actividades curriculares. Se consideran los ámbitos de la propia institución y los disponibles a través de convenios. Se evalúa la adecuación y la suficiencia de los laboratorios (en el caso de que el dictado de la carrera requiera su existencia) disponibles para el desarrollo de las actividades curriculares. Se juzga el equipamiento con el que cuentan, considerando tanto los ámbitos de la propia institución como los disponibles a través de convenios. Se examina el fondo bibliográfico especializado que está disponible en biblioteca y hemeroteca, los servicios ofrecidos, la capacidad, el equipamiento y las bases de

datos. Se emite un juicio sobre la previsión de acciones y recursos para la evaluación, el mantenimiento y la mejora de los ámbitos y el equipamiento mencionados.

A partir de los juicios parciales emitidos en los puntos anteriores, se evalúa la calidad del proceso de formación teniendo en cuenta los distintos actores que intervienen en él (cuerpo académico y alumnos) y los recursos materiales con que cuentan. También se contempla el grado de correspondencia entre este juicio y las apreciaciones que la institución emitió en su informe de autoevaluación.

4. RESULTADOS Y MECANISMOS DE REVISIÓN Y SUPERVISIÓN.

4.1. GRADUACIÓN.

Se analiza la modalidad elegida para la evaluación final y su adecuación al posgrado presentado. Se evalúa la composición prevista para los comités evaluadores. Se juzgar la calidad de los trabajos finales, obras, proyectos o tesis y su relevancia para el desarrollo de la disciplina. Se examinar la tasa de graduación en relación con los aspectos anteriores.

4.2. ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA.

Se evalúa, en caso de que corresponda al tipo de posgrado, el desarrollo de actividades de investigación en los ámbitos vinculados con la carrera: la cantidad de actividades de investigación y si se efectúan en los ámbitos vinculados con este posgrado; la relevancia y la pertinencia temática; la participación en ellas de los docentes y los alumnos (o las posibilidades brindadas para que participen de ellas) y los resultados concretos obtenidos; la vinculación entre los temas de las actividades de investigación, los temas de tesis, proyectos de tesis, trabajo u obra; la fuente de financiamiento y la vigencia de esas actividades. Analizar su impacto sobre el proceso de formación.

Se examina, en caso de que corresponda al tipo de posgrado, el desarrollo de actividades de transferencia en los ámbitos vinculados con la carrera: la cantidad de actividades de transferencia y si se efectúan en los ámbitos vinculados con este posgrado; su pertinencia temática; su vigencia; la participación de los alumnos en estas actividades y los resultados concretos (por ejemplo, publicaciones o desarrollos tecnológicos); la congruencia entre los objetivos de

las actividades mencionadas y la temática del posgrado; la fuente de financiamiento. Se analiza su impacto sobre el proceso de formación. Se evalúa el grado de desarrollo de actividades de investigación y transferencia.

4.3. MECANISMOS DE REVISIÓN Y SUPERVISIÓN.

Se evalúa la efectividad de los mecanismos de seguimiento por parte de la unidad académica y la carrera: las metodologías de supervisión y evaluación de desempeño docente, los mecanismos de orientación de los alumnos, las estrategias de supervisión del proceso de formación, los mecanismos de seguimiento de graduados; los mecanismos de selección de docentes, tutores o directores de tesis y su formación.

Se evalúan los cambios operados en la carrera a partir de las falencias detectadas por sus mecanismos de revisión y supervisión.

En caso de que la carrera se haya presentado a un proceso de acreditación anterior, analizar las modificaciones efectuadas a partir de las observaciones y recomendaciones que formulara la resolución de la CONEAU. Se consideran las fortalezas y debilidades que señalara la mencionada resolución, las recomendaciones que formulaba, las acciones puestas en marcha por la institución para mejorar la calidad del proceso de formación, las mejoras concretadas, los resultados obtenidos y el grado de cumplimiento de los objetivos planteados.

5. ANÁLISIS GLOBAL DE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA CARRERA.

Si la carrera ha sido acreditada anteriormente, se analiza en forma global el grado de ajuste entre los eventos producidos en ella desde la última evaluación y la fundamentación que la institución propusiera para su creación. Se consideran las medidas (en caso de que se hayan previsto) destinadas a subsanar debilidades o mejorar las condiciones de formación. Se evalúan los objetivos y metas propuestas, las acciones planificadas, los recursos disponibles y los plazos de ejecución. Se juzga el impacto de estas medidas en el desarrollo de la carrera de posgrado que se evalúa.

A partir del análisis de los distintos aspectos de la carrera considerados en los puntos 1, 2, 3 y 4 y de la consideración de las acciones propuestas como

medidas de mejora, se sintetizan las principales fortalezas de la carrera y los aspectos que deben subsanarse.

Se realiza un balance que fundamente la recomendación a efectuar respecto de la acreditación de la carrera.

11.5. Análisis descriptivos.

En primera instancia, se han realizado una serie de estudios descriptivos a partir del análisis de las 155 Resoluciones comprendidas en el Área de Administración.

La composición general de las muestras ha sido la siguiente:

Tabla N° 13. Frecuencias de las Resoluciones de CONEAU por tipo de carrera.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ESPECIALIZACIÓN	73	47,1	47,1	47,1
	MAESTRÍA	77	49,7	49,7	96,8
	DOCTORADO	5	3,2	3,2	100,0
	TOTAL	155	100,0	100,0	

Gráfico N° 1. Tipo de carreras analizadas en la Resoluciones de CONEAU.

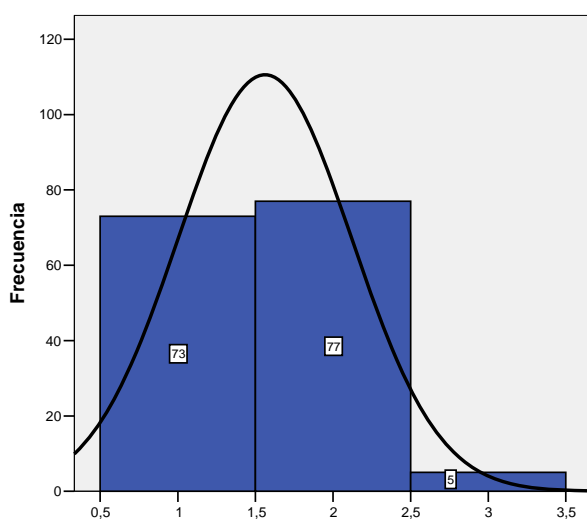


Tabla N° 14. Frecuencias de las Resoluciones de CONEAU por carácter de la institución.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	PÚBLICO	80	51,6	51,6	51,6
	PRIVADO	75	48,4	48,4	100,0
	TOTAL	155	100,0	100,0	

Gráfico N° 2. Carácter de las instituciones educativas en las Resoluciones de CONEAU.

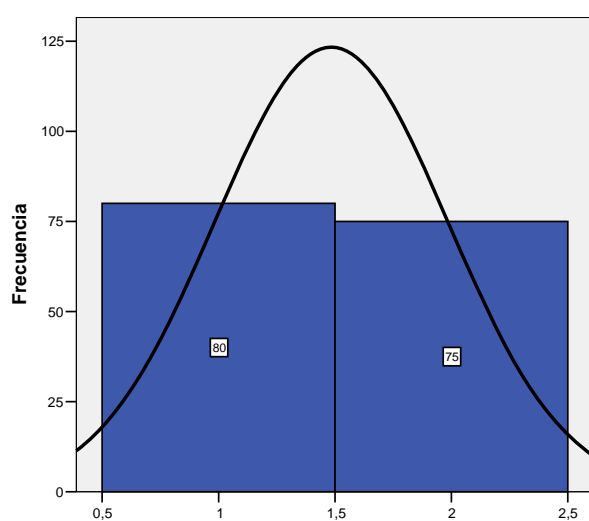


Tabla N° 15. Frecuencias de las Resoluciones de CONEAU por estado de desarrollo del posgrado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CARRERA	115	74,2	74,2	74,2
	PROYECTO	40	25,8	25,8	100,0
	TOTAL	155	100,0	100,0	

Tabla N° 16. Frecuencias de las Resoluciones de CONEAU por fecha de emisión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1999-2000	54	34,8	34,8	34,8
	2001-2002	17	11,0	11,0	45,8
	2003-2004	41	26,5	26,5	72,3
	2005-2006	43	27,7	27,7	100,0
	TOTAL	155	100,0	100,0	

Gráfico N° 3. Estado de desarrollo de los posgrados en las Resoluciones de CONEAU.

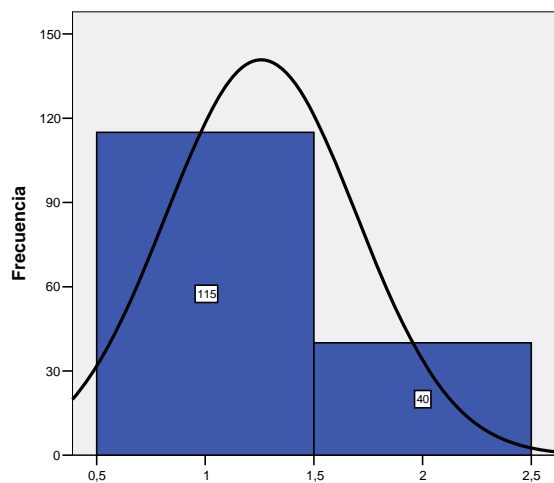


Gráfico N° 4. Fecha de emisión de las Resoluciones de CONEAU.

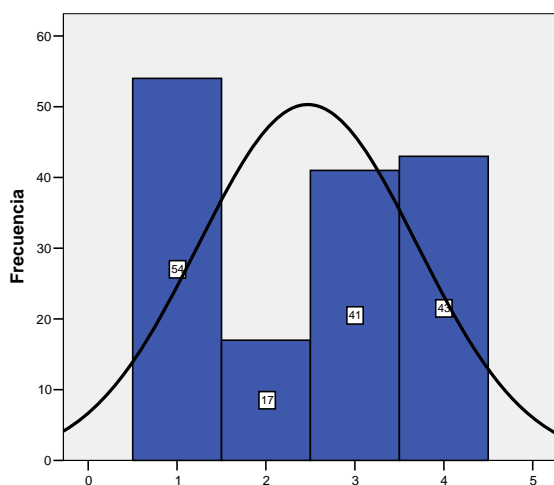


Tabla N° 17. Frecuencias de las Resoluciones de CONEAU por fecha de inicio del posgrado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MENOR 1980	3	1,9	1,9	1,9
	1981-1985	4	2,6	2,6	4,5
	1986-1990	12	7,7	7,7	12,3
	1991-1995	13	8,4	8,4	20,6
	1996-2000	46	29,7	29,7	50,3
	2001-2005	25	16,1	16,1	66,5
	SIN DATO	52	33,5	33,5	100,0
	TOTAL	155	100,0	100,0	

Gráfico N° 5. Fecha de inicio de los posgrados de las Resoluciones de CONEAU.

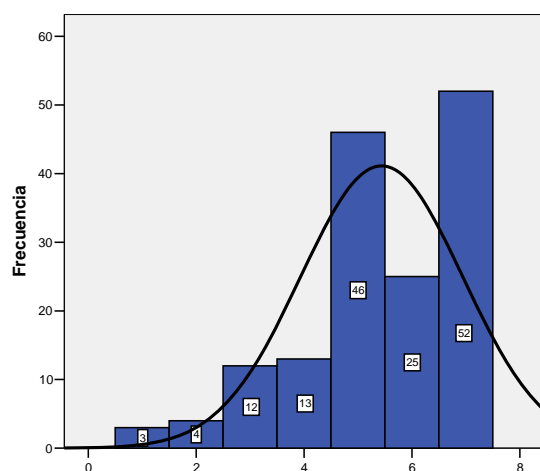


Tabla N° 18. Frecuencias de las Resoluciones de CONEAU por categorización.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A (EXCELENTE)	1	,6	,6	,6
	An (CARRERA NUEVA)	1	,6	,6	1,3
	B (MUY BUENA)	12	7,7	7,7	9,0
	Bn (CARRERA NUEVA)	3	1,9	1,9	11,0
	C (BUENA)	30	19,4	19,4	30,3
	Cn (CARRERA NUEVA)	9	5,8	5,8	36,1
	PROYECTO	38	24,5	24,5	60,6
	NO SOLICITADA	61	39,4	39,4	100,0
	TOTAL	155	100,0	100,0	

Gráfico N° 6. Categorización de las Resoluciones de CONEAU.

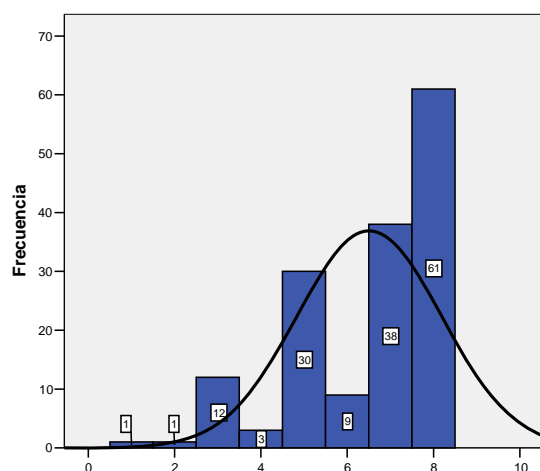


Tabla N° 19. Frecuencias de las Resoluciones de CONEAU por subdisciplinas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Administración	13	8,4	8,4	8,4
	Administración Pública	12	7,7	7,7	16,1
	Administración de los Recursos Humanos	6	3,9	3,9	20,0
	Administración de Instituciones de Salud	10	6,5	6,5	26,5
	Administración de Empresas de Servicios	9	5,8	5,8	32,3
	Administración de Organizaciones sin Fines de Lucro	2	1,3	1,3	33,5
	Dirección Bancaria	1	,6	,6	34,2
	Gestión Institucional	4	2,6	2,6	36,8
	Gestión Pública	23	14,8	14,8	51,6
	Administración Rural	6	3,9	3,9	55,5
	Agronegocios	3	1,9	1,9	57,4
	Administración y Gestión de Pymes	4	2,6	2,6	60,0
	Finanzas Corporativas	11	7,1	7,1	67,1
	Estrategia y Dirección de Empresas	39	25,2	25,2	92,3
	Comercialización y Logística	8	5,2	5,2	97,4
	Comercio Internacional	4	2,6	2,6	100,0
	TOTAL	155	100,0	100,0	

Como síntesis de los análisis descriptivos llevados a cabo con las Resoluciones emitidas por la CONEAU, se han podido realizar las siguientes observaciones:

- En cuanto al tipo de carrera, dichos dictámenes han estado vinculados en un 49,7% a maestrías y 47,1% a especializaciones; sólo un 3,2 % ha pertenecido a doctorados (Tabla N° 13). Asimismo, el 51,6% de las citadas Resoluciones se han relacionado con instituciones de carácter público, mientras que el 48,4% de ellas lo ha estado con aquellas de carácter privado (Tabla N° 14). Una revisión similar, pero enfocada desde el punto de vista del estado de desarrollo de la carrera, ha permitido establecer que el 74,2% de las mismas ha estado referido a carreras en funcionamiento, mientras que el 25,8% restante se ha relacionado con proyectos (Tabla N° 15).
- En lo referente a la fecha en la que las Resoluciones han sido emitidas, surge que el período 1999–2000 ha sido en el cual se han formulado la mayor cantidad de éstas (34,8%), dado que en ese momento la CONEAU había

comenzado a utilizar estos documentos para regularizar la acreditación de las carreras, muchas de las cuales ya eran preexistentes a esta nueva regulación. Luego de este período se ha observado una estabilización entre los años 2001–2002 en el que sólo se ha emitido el 11,0% de las Resoluciones. Posteriormente, se ha observado una evolución en la necesidad de acreditar y las instituciones muestran interés en obtener el aval de CONEAU para poner en funcionamiento sus carreras, ya que el período 2003–2004 es donde se han elaborado el 26,5% de las actualmente vigentes y entre los años 2005–2006, el 27,7%. Estos datos pueden consultarse en la Tabla N° 16.

- Para ampliar lo comentado acerca de la preexistencia de las carreras a la regulación establecida por la CONEAU, es de interés observar la relación que surge entre la fecha de inicio de las carreras y la de emisión de la resolución. Entre los años 1980 y 1995 han comenzado a dictarse el 20,6% de ellas, mientras que entre los años 1996 y 2000 este porcentaje se ha elevado al 29,7%, demostrándose así que es este el período en el cual se ha creado un mayor número de carreras. En los años siguientes (2001 – 2005) se ha observado una ralentización de este proceso, ya que este mismo porcentaje se ha reducido al 16,1%. Es importante aclarar que en un 33,5% de los casos no se ha podido establecer con exactitud la fecha de inicio de la carrera. La referencia de estos datos puede encontrarse en la Tabla N° 17.
- Por su parte, se han analizado las categorizaciones solicitadas por las distintas instituciones. La CONEAU ha otorgado las categorías “C” y “Cn” en el 25,2% de los casos, las “B” y “Bn” para el 9,6% y las “A” y “An” para el 1,3%. Es importante señalar que en el 39,4% de las Resoluciones no se ha solicitado categoría alguna. Asimismo, el 24,5% han sido proyectos por lo que no se asigna ninguna calificación (ver Tabla N° 18).
- Por último, y para completar la revisión de las Resoluciones, se han analizado las subdisciplinas definidas por la CONEAU a efectos de calificar la orientación de los posgrados en Administración. A partir de los resultados obtenidos, se ha podido establecer que el 25,2% de las carreras han estado orientadas a la Estrategia y Dirección de Empresas, el 14,8% a la Gestión Pública, el 8,4% a la Administración y el 7,7 % a la Administración Pública. El total de frecuencias puede consultarse en la Tabla N° 19.

Posteriormente, se ha llevado a cabo un análisis de las 548 recomendaciones vertidas en las 155 Resoluciones del área de Administración consideradas. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla N° 20. Frecuencias de las recomendaciones de CONEAU por tipo de carrera.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ESPECIALIZACIÓN	250	45,6	45,6	45,6
	MAESTRÍA	280	51,1	51,1	96,7
	DOCTORADO	18	3,3	3,3	100,0
	TOTAL	548	100,0	100,0	

Gráfico N° 7. Tipo de carreras analizadas en las recomendaciones de CONEAU.

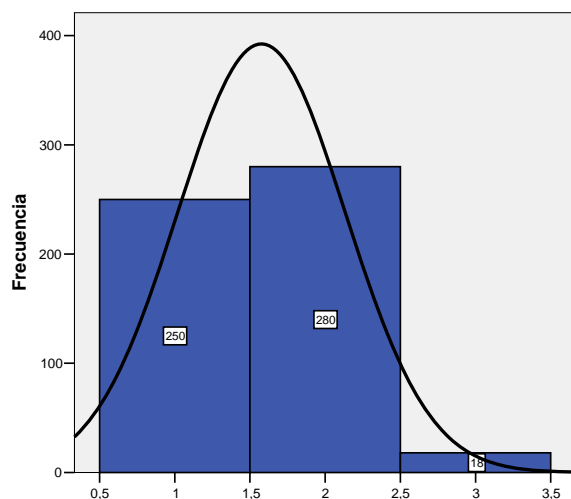


Tabla N° 21. Frecuencias de las recomendaciones de CONEAU por carácter de la institución.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	PÚBLICO	285	52,0	52,0	52,0
	PRIVADO	263	48,0	48,0	100,0
	TOTAL	548	100,0	100,0	

Tabla N° 22. Frecuencias de las recomendaciones de CONEAU por estado de desarrollo del posgrado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CARRERA	434	79,2	79,2	79,2
	PROYECTO	114	20,8	20,8	100,0
	TOTAL	548	100,0	100,0	

Gráfico N° 8. Carácter de las instituciones en las recomendaciones de CONEAU.

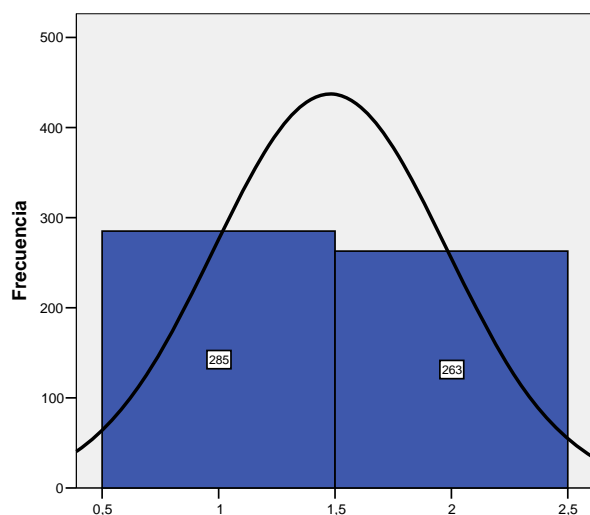


Gráfico N° 9. Estado de desarrollo de los posgrados en las recomendaciones de CONEAU.

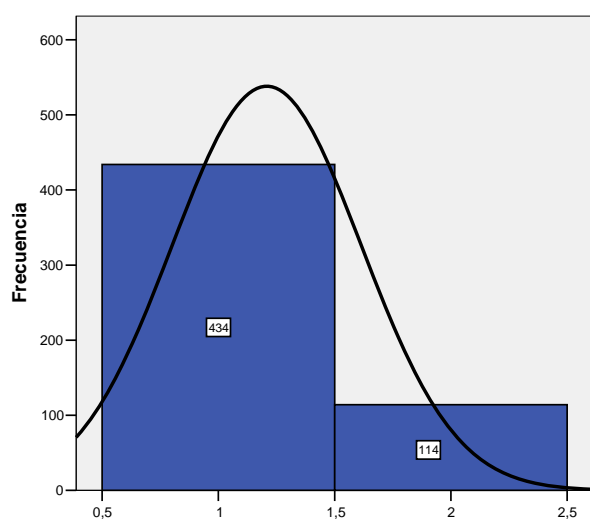


Tabla N° 23. Frecuencias de las recomendaciones de CONEAU por fecha de emisión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1999-2000	258	47,1	47,1	47,1
	2001-2002	82	15,0	15,0	62,0
	2003-2004	104	19,0	19,0	81,0
	2005-2006	104	19,0	19,0	100,0
	TOTAL	548	100,0	100,0	

Tabla N° 24. Frecuencias de las recomendaciones de CONEAU por fecha de inicio de los posgrados.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MENOR 1980	7	1,3	1,3	1,3
	1981-1985	8	1,5	1,5	2,7
	1986-1990	53	9,7	9,7	12,4
	1991-1995	51	9,3	9,3	21,7
	1996-2000	174	31,8	31,8	53,5
	2001-2005	55	10,0	10,0	63,5
	SIN DATO	200	36,5	36,5	100,0
	TOTAL	548	100,0	100,0	

Gráfico N° 10. Fecha de emisión de las recomendaciones de CONEAU.

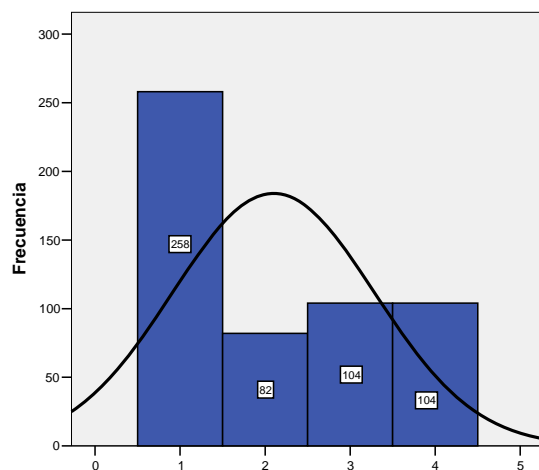


Tabla N° 25. Frecuencias de las recomendaciones de CONEAU por categorización.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A (EXCELENTE)	2	,4	,4	,4
	An (CARRERA NUEVA)	1	,2	,2	,5
	B (MUY BUENA)	41	7,5	7,5	8,0
	Bn (CARRERA NUEVA)	8	1,5	1,5	9,5
	C (BUENA)	140	25,5	25,5	35,0
	Cn (CARRERA NUEVA)	42	7,7	7,7	42,7
	PROYECTO	97	17,7	17,7	60,4
	NO SOLICITADA	217	39,6	39,6	100,0
	TOTAL	548	100,0	100,0	

Tabla N° 26. Frecuencias de las recomendaciones de CONEAU por las variables de análisis.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inserción institucional, marco normativo y conducción del posgrado.	110	20,1	20,1	20,1
	Diseño, duración y desarrollo del plan de estudio.	132	24,1	24,1	44,2
	Proceso de formación.	107	19,5	19,5	63,7
	Resultados y mecanismos de revisión y de supervisión.	191	34,9	34,9	98,5
	Sin recomendación.	8	1,5	1,5	100,0
	TOTAL	548	100,0	100,0	

Gráfico N° 11. Fecha de inicio de los posgrados respecto a las recomendaciones de CONEAU.

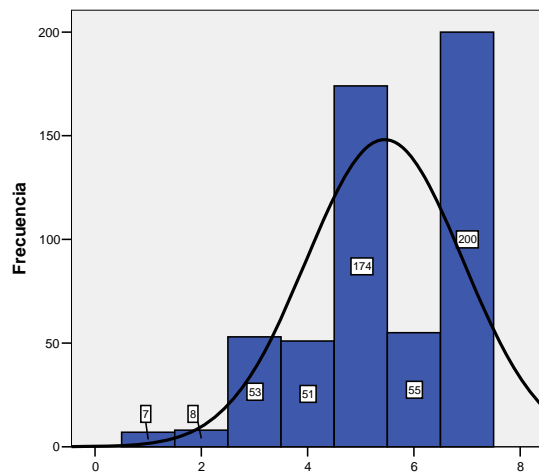


Tabla N° 27. Frecuencias de las variables sobre inserción institucional, marco normativo y conducción del posgrado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Antecedentes.	11	10,0	10,0	10,0
	Marco institucional.	59	53,6	53,6	63,6
	Estructura de gobierno.	40	36,4	36,4	100,0
	TOTAL	110	100,0	100,0	

Gráfico N° 12. Categorización de las recomendaciones de CONEAU.

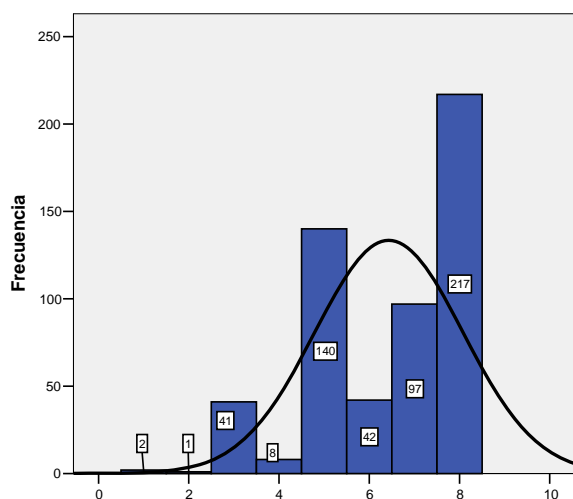


Tabla N° 28. Frecuencias de las variables sobre diseño, duración y desarrollo del plan de estudios.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Organización de las actividades curriculares.	14	10,6	10,6	10,6
	Pertinencia de los contenidos curriculares.	63	47,7	47,7	58,3
	Evaluación de las actividades curriculares.	9	6,8	6,8	65,1
	Organización de las actividades de formación práctica.	7	5,3	5,3	70,4
	Requisitos de admisión.	39	29,6	29,6	100,0
	TOTAL	132	100,0	100,0	

Tabla N° 29. Frecuencias de las variables sobre el proceso de formación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cuerpo académico.	61	57,0	57,0	57,0
	Alumnos.	2	1,9	1,9	58,9
	Infraestructura, equipamiento, biblioteca y centros de documentación.	44	41,1	41,1	100,0
	TOTAL	107	100,0	100,0	

Tabla N° 30. Frecuencias de las variables sobre resultados y mecanismos de revisión y supervisión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Graduación.	49	25,7	25,7	25,7
	Actividades de investigación y transferencia.	80	41,9	41,9	67,5
	Mecanismos de revisión y supervisión.	62	32,5	32,5	100,0
	TOTAL	191	100,0	100,0	

Tabla N° 31. Frecuencias de los posgrados sin recomendaciones de CONEAU.

		Frecuencia	Porcentaje
TIPO DE CARRERA	Especialización	2	25,0
	Maestría	6	75,0
	Doctorado	0	0
CARÁCTER DE LA INSTITUCIÓN	Público	4	50,0
	Privado	4	50,0
ESTADO DE DESARROLLO	Proyecto	6	75,0
	Carrera	2	25,0

En cuanto al análisis de las recomendaciones realizadas por la CONEAU e incluidas en las Resoluciones previamente analizadas, se ha podido observar que:

- En lo referente al tipo de carrera, las mismas han estado vinculadas en un 51,1% a Maestrías y un 45,6% a Especializaciones (Tabla N° 20). Asimismo, el 52,0% de las recomendaciones citadas han estado dirigidas a instituciones de carácter público, mientras que el 48,0% restante lo ha estado con aquellas de carácter privado (Tabla N° 21). Por su parte, una revisión similar pero orientada al estado de desarrollo de la carrera, ha permitido establecer que el 79,2% de las mismas están referidas a carreras en funcionamiento, mientras que el 20,8% restante se ha relacionado con proyectos (Tabla N° 22).
- En relación a la fecha de emisión de las recomendaciones, se ha observado que el período 1999–2000 ha sido en el que mayor cantidad de éstas se han pronunciado (47,1%), fruto de la estrecha vinculación con las Resoluciones que las contienen. A partir de entonces parece haberse iniciado una etapa de menor elaboración de recomendaciones, habiéndose generado en el período 2001–2002 el 15% de las mismas y en los siguientes (2003 – 2004; 2005 – 2006), un 19% en cada uno de ellos. Estos datos pueden observarse en la (Tabla N° 23).

- De manera similar a lo observado en la relación entre la fecha de inicio de los posgrados y la de emisión de la Resolución, se ha podido establecer un vínculo de las primeras con el momento de determinación de las recomendaciones. El 21,8% de las recomendaciones han estado referidas a carreras que se han iniciado entre los años 1980 y 1995. Por su parte, para las que han sido iniciadas en el período 1996–2000, el mismo porcentaje ha ascendido al 31,8% del total de las recomendaciones establecidas por CONEAU, mientras que entre los años 2001–2005 el mismo porcentaje se ha reducido al 10,0%. Es importante aclarar que en un 36,5% de los casos no se ha podido establecer con exactitud la fecha de inicio de la carrera. La referencia de estos datos pueden encontrarse en la Tabla N° 24.
- En cuanto a las categorizaciones, el mayor número de las recomendaciones ha estado en la opción “C” (25,5%) y en los proyectos (17,7%). Pero cabe aclarar que el 39,6% ha correspondido a recomendaciones de posgrados donde no se ha solicitado categorización (Tabla N° 25).
- Al considerar la orientación y contenido de las recomendaciones emitidas por CONEAU, se ha podido observarse que el 34,9% ha respondido a las variables de análisis vinculadas a los resultados y mecanismos de revisión y supervisión; el 24,1% ha estado relacionado con el diseño, duración y desarrollo del plan de estudios; el 20,1% ha hecho alusión a los temas de inserción institucional, marco normativo y conducción del posgrado; y el 19,5% a los aspectos ha estado referido al proceso de formación. Cabe aclarar que el 1,4% restante ha correspondido directamente a medidas de mejora correspondientes al análisis global de la situación actual de la carrera. Los datos señalados pueden observarse en la Tabla N° 26.
- En referencia a la variable con mayor número de recomendaciones, el 41,9% ha correspondido a los temas vinculados con las actividades de investigación y transferencia, el 32,5% se ha relacionado con los mecanismos de revisión y supervisión, mientras que el 25,7% restante lo ha hecho sobre aspectos vinculados a los graduados (Tabla N° 30).
- Al ampliar el análisis sobre las recomendaciones vinculadas con el diseño, duración y desarrollo del plan de estudios, se ha podido observar que los

aspectos vinculados a la calidad y la actualización de los contenidos han ocupado el 47,7% de los casos y el 29,6% lo ha hecho sobre los requisitos de admisión utilizados. En menor medida, en el 17,4% de los casos se han tratado los temas referidos a la organización y evaluación de las actividades curriculares, y en el 5,3% restante, sobre las actividades de formación práctica. Estas frecuencias pueden observarse en la Tabla N° 28.

- En cuanto a las recomendaciones relacionadas con la inserción institucional, se ha podido establecer que en el 53,6% de los casos han estado referidos a aspectos vinculados con el marco institucional, el 36,4% a temas de la estructura de gobierno del posgrado y sólo en el 10,0%, con la fundamentación de la carrera (Tabla N° 27).
- En lo que respecta al proceso de formación, en el 57,0% de las recomendaciones han estado referidas a aspectos vinculados con el cuerpo académico de la institución, mientras que en un 41,1% se han tratado temas relacionados con la infraestructura utilizada para el dictado de las carreras. La problemática de los alumnos sólo ha correspondido al 1,9% de los casos analizados (ver Tabla N° 29).
- Cabe mencionar que considerando el total de las recomendaciones emitidas, sólo en ocho Resoluciones que han representado el 1,5% de los casos no se ha realizado observación alguna; por otra parte, se ha visto equilibrada la relación con respecto al carácter de la institución. También es importante indicar que han prevalecido las maestrías y los proyectos (ambos con 75,0%). Estos datos pueden hallarse en la Tabla N° 31.

Por último, se ha realizado un análisis específico de los temas tratados en las recomendaciones en relación al tipo de posgrado, estado de desarrollo y carácter de la institución. Los resultados hallados se presentan a continuación:

Tabla N° 32. Análisis de las variables sobre inserción institucional, marco normativo y conducción del posgrado según el tipo de posgrado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ESPECIALIZACIÓN	55	50,0	50,0	50,0
	MAESTRÍA	50	45,5	45,5	95,5
	DOCTORADO	5	4,5	4,5	100,0
	TOTAL	110	100,0	100,0	

Tabla N° 33. Análisis de las variables sobre inserción institucional, marco normativo y conducción del posgrado según el carácter de la institución.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	PÚBLICO	48	43,6	43,6	43,6
	PRIVADO	62	56,4	56,4	100,0
	TOTAL	110	100,0	100,0	

Tabla N° 34. Análisis de las variables sobre inserción institucional, marco normativo y conducción del posgrado según el estado de desarrollo del posgrado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CARRERA	85	77,3	77,3	77,3
	PROYECTO	25	22,7	22,7	100,0
	TOTAL	110	100,0	100,0	

Tabla N° 35. Análisis de las variables sobre diseño, duración y desarrollo del plan de estudios según el tipo de posgrado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ESPECIALIZACIÓN	42	31,8	31,8	31,8
	MAESTRÍA	87	65,9	65,9	97,7
	DOCTORADO	3	2,3	2,3	100,0
	TOTAL	132	100,0	100,0	

Tabla N° 36. Análisis de las variables sobre diseño, duración y desarrollo del plan de estudios según el carácter de la institución.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	PÚBLICO	55	41,7	41,7	41,7
	PRIVADO	77	58,3	58,3	100,0
	TOTAL	132	100,0	100,0	

Tabla N° 37. Análisis de las variables sobre diseño, duración y desarrollo del plan de estudios según el estado de desarrollo del posgrado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CARRERA	99	75,0	75,0	75,0
	PROYECTO	33	25,0	25,0	100,0
	TOTAL	132	100,0	100,0	

Tabla N° 38. Análisis de las variables sobre el proceso de formación según el tipo de posgrado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ESPECIALIZACIÓN	62	57,9	57,9	57,9
	MAESTRÍA	41	38,3	38,3	96,3
	DOCTORADO	4	3,7	3,7	100,0
	TOTAL	107	100,0	100,0	

Tabla N° 39. Análisis de las variables sobre el proceso de formación según el carácter de la institución.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	PÚBLICO	68	63,6	63,6	63,6
	PRIVADO	39	36,4	36,4	100,0
	TOTAL	107	100,0	100,0	

Tabla N° 40. Análisis de las variables sobre el proceso de formación según el estado de desarrollo del posgrado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CARRERA	84	78,5	78,5	78,5
	PROYECTO	23	21,5	21,5	100,0
	TOTAL	107	100,0	100,0	

Tabla N° 41. Análisis de las variables sobre resultados y mecanismos de revisión y supervisión según el tipo de posgrado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ESPECIALIZACIÓN	89	46,6	46,6	46,6
	MAESTRÍA	96	50,3	50,3	96,9
	DOCTORADO	6	3,1	3,1	100,0
	TOTAL	191	100,0	100,0	

Tabla N° 42. Análisis de las variables sobre resultados y mecanismos de revisión y supervisión según el carácter de la institución.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	PÚBLICO	96	50,3	50,3	50,3
	PRIVADO	95	49,7	49,7	100,0
	TOTAL	191	100,0	100,0	

Tabla N° 43. Análisis de las variables sobre resultados y mecanismos de revisión y supervisión según el estado de desarrollo del posgrado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CARRERA	164	85,9	85,9	85,9
	PROYECTO	27	14,1	14,1	100,0
	TOTAL	191	100,0	100,0	

Del total de las recomendaciones incluidas en las resoluciones emitidas por esta entidad se han podido establecer los siguientes comentarios:

- Tal como surge de lo expuesto en el análisis general de las recomendaciones, el principal tema sobre el cual deben trabajar las instituciones ha sido aquel referido a resultados y mecanismos de revisión y supervisión. En función al tipo de posgrado sobre el que tratan se ha podido determinar que el 50,3% ha estado orientado a maestrías, un 46,6% lo ha estado hacia especializaciones y sólo un 3,1% de los casos, a doctorados (Tabla N° 41). Asimismo, en lo que se refiere al estado de desarrollo del posgrado, el 85,9% de las recomendaciones han estado dirigidas a carreras ya existentes, mientras que sólo el 14,1% de las mismas ha tratado sobre proyectos (Tabla N° 43). Desde el punto de vista de la institución, prácticamente no se ha visto un sesgo entre las instituciones de carácter público y privado, dado que el 50,3% de las recomendaciones han estado orientadas a las primeras y el 49,7%, a las segundas (Tabla N° 42).
- Por su parte, el análisis más pormenorizado de las recomendaciones referidas a temas relacionados con el diseño, duración y desarrollo del plan de estudios, se ha podido observar que en el 65,9% de los casos han estado vinculadas a maestrías y en un 31,8%, a especializaciones; sólo el 2,3% restante ha estado orientado a doctorados (Tabla N° 35). En este punto, el 58,3% de las recomendaciones ha estado dirigido a instituciones de carácter privado; el 41,7% restante ha apuntado a instituciones de carácter público (Tabla N° 36). Con respecto al estado de desarrollo de la carrera, en el 75% de los casos se ha tratado de carreras ya aprobadas y sólo en el 25% restante ha tratado sobre proyectos (Tabla N° 37).
- Analizando en particular a las recomendaciones orientadas a tratar aspectos

sobre la inserción institucional, marco normativo y conducción del posgrado, las mismas han estado orientadas en un 50% de los casos a especializaciones, en un 45,5% a maestrías y sólo en un 4,5% a doctorados (Tabla N° 32). Sobre el carácter de la institución, se ha podido visualizar que el 56,4% de las mismas han estado dirigidas a instituciones de carácter privado, mientras que el 43,6% lo ha estado hacia públicas (Tabla N° 33). Además, el 77,3% de las recomendaciones citadas han estado vinculadas a carreras aprobadas, mientras que el 22,7% restante han estado dirigida a proyectos (Tabla N° 34).

- En referencia a las recomendaciones que han estado orientadas a las variables sobre proceso de formación, se ha podido establecer que el 57,9% de las mismas han estado relacionadas con especializaciones, el 38,3% lo ha estado con maestrías y que sólo el 3,7% ha tratado sobre aspectos a mejorar en doctorados (Tabla N° 38). En cuanto al carácter de la institución, el 63,6% de estas recomendaciones han estado dirigidas a instituciones de carácter público, mientras que el 36,4% lo ha estado hacia privadas (Tabla N° 39). A su vez, al analizar el estado de situación, el 78,5% de las recomendaciones relacionadas con el proceso de formación han estado orientadas a carreras aprobadas, mientras que sólo el 21,5% de las mismas se han referido a proyectos (Tabla N° 40).

Sin lugar a dudas, las observaciones que se han realizado permiten determinar las debilidades institucionales y curriculares de cada carrera o proyecto, de acuerdo a lo que la CONEAU pretende corregir en los posgrados que regula.

11.6. Conclusiones parciales y discusión de resultados.

Los resultados y conclusiones más importantes derivadas de los análisis estadísticos realizados en relación a los dictámenes y observaciones de la CONEAU, se describen a continuación.

a) RESOLUCIONES:

- La cantidad de **Resoluciones emitidas por la CONEAU en cuanto a maestrías y especializaciones ha prevalecido significativamente por**

sobre los doctorados (los dos primeros posgrados han constituido el **96,8%** de la muestra); y en relación al estado de desarrollo, **las carreras en funcionamiento han predominado sobre los proyectos (74,2%)**. Por otra parte, no se ha observado una diferencia notoria entre aquellas carreras o proyectos de carácter público o privado (3,2%).

- Al considerar la emisión de dichos dictámenes, se ha visualizado un obligado aumento en el primer período de acreditación (34,8%), seguido de una relativa estabilización entre los años 2001 y 2002 (11,0%). **A partir del 2003 hasta el 2006, se han emitido un importante número de Resoluciones, abarcando el 54,2% de los casos.** Estos datos han estado relacionados con la fecha de inicio de cada carrera, observándose que los períodos con mayor porcentaje han estado comprendidos entre los años 1996 a 2005 (45,8%), aunque con se ha contado con esta información en el 33,5% de las Resoluciones.
- En cuanto a las **categorizaciones**, cabe aclarar que no es un requisito obligatorio para el funcionamiento de la carrera y **sólo ha sido solicitada por el 36,1% de las instituciones**. A su vez, la categorización no se contempla en el caso de los proyectos (24,5%). Por lo tanto, las categorías **“C” y “Cn” han sido las que se han otorgado mayoritariamente (25,2%)**; y les siguen las “B” y “Bn” (9,6%).
- Los posgrados orientados a **la subdisciplina Estrategia y Dirección de Empresas han sido los más frecuentes (25,2%)**; y en segundo lugar, los dedicados a la Gestión Pública (14,8%).
- El porcentaje de **Resoluciones que no han presentado recomendaciones ha sido menor (1,5%)** y no se ha visto diferencia entre las instituciones de carácter público o privado.

b) RECOMENDACIONES:

- La cantidad de recomendaciones realizadas por la CONEAU en cuanto a **maestrías y especializaciones han predominado significativamente por sobre la de los doctorados** (los dos primeros posgrados han constituido el

96,7% de los casos); y en cuanto al estado de desarrollo, **las carreras en funcionamiento han prevalecido por sobre los proyectos (79,2%)**. Asimismo, se ha visto una pequeña diferencia entre aquellos posgrados de carácter público o privado (4,0%).

- En relación a la **emisión** de dichas recomendaciones, la tendencia ha sido similar a lo ocurrido en las Resoluciones, dado que **gran cantidad de ellas se han producido durante el primer período de acreditación (47,1%)**. Posteriormente, el comportamiento ha sido prácticamente igual en los períodos siguientes (15,0% entre 2001 y 2002, y 19,0% tanto en el intervalo 2003-2004 como 2005-2006). A su vez, **el mayor porcentaje de recomendaciones se ha presentado en las carreras que se han iniciado a partir de 1991 hasta el 2005 (51,1%)**, aunque en el 36,5% de los casos este dato ha estado ausente.
- En cuanto a las **categorizaciones**, como era de esperar al relacionar con las Resoluciones, **el mayor número se ha observado en las opciones “C” y “Cn” (33,2%) y “B” y “Bn” (9,0%)**.
- Al analizar los tipos de recomendaciones, el **mayor número ha correspondido a las variables relacionadas con los resultados y mecanismos de supervisión (34,9%)**, seguidas por las vinculadas con el **diseño, duración y desarrollo del plan de estudios (24,1%)**. En menor medida y presentando porcentajes similares (20,1% y 19,5% respectivamente), han aparecido las variables que hacen alusión a la inserción institucional y las del proceso de formación.
- Si se analizan los temas con **mayores porcentajes** en cada dimensión presentada, **han predominado aquellos vinculados a las actividades de investigación y transferencia (41,9%)**, a la **calidad y la actualización de los contenidos (47,7%)**, el **marco institucional (53,6%)** y al **cuerpo académico (57,0%)**.
- En relación a las variables utilizadas para el análisis específico de las recomendaciones, se han presentado tendencias similares sobre el tipo de

carrera (**han prevalecido las recomendaciones dirigidas a las maestrías**), el carácter de la institución (**han estado equilibradas las orientaciones para lo público y lo privado**) y el estado de desarrollo (**han predominado las sugerencias hacia las carreras en funcionamiento**). Sólo en las variables referidas a los procesos de formación se ha observado que las **recomendaciones han sido mayores para el caso de las instituciones públicas (63,6%)** en relación a las privadas.

Finalmente, cabe mencionar que este segundo estudio exploratorio ha permitido visualizar los aspectos clave de la situación actual de los posgrados empresariales en Argentina. Es decir, los dictámenes de la CONEAU indican las debilidades y fortalezas de las distintas carreras a fin de que cada institución educativa pueda solicitar su reconsideración o diseñar estrategias y políticas adecuadas para la elevación de su desempeño académico. En consecuencia, estos temas han sido esenciales para la realización de la encuesta a académicos y empleadores y para el desarrollo de los estudios confirmatorios.

Capítulo 12. VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN EL DISEÑO DE POSGRADOS EMPRESARIALES EN ARGENTINA

12.1. Elaboración del instrumento.

Con la información extraída del análisis de las propuestas curriculares mencionadas en el capítulo anterior y la correspondiente revisión bibliográfica, se ha elaborado el primer diseño de un cuestionario cuyo objetivo principal ha sido la exploración de las percepciones de los académicos y los empleadores ante la formulación de competencias.

En el primer diseño se habían contemplado cuatro partes, en función de las distintas competencias y áreas a indagar. La primera parte hacía referencia a los datos de identificación y a las instrucciones para la realización del cuestionario; la segunda, apuntaba a conocer la importancia de las competencias “genéricas” y “específicas” en la formación del posgrado tipo MBA. La tercera se refería a la clasificación de las cinco competencias “genéricas” y “específicas” consideradas prioritarias para un mejor desempeño del egresado en la sociedad; y la cuarta, abría un espacio de respuesta libre destinado a comentarios generales.

Es decir, en esta primera versión del cuestionario se ha solicitado dos tipos de respuesta: importancia de cada competencia y clasificación según su importancia. Por otra parte, el objetivo de aplicar dos cuestionarios diferenciados según audiencia (“académicos” y “empleadores”) ha respondido a la necesidad de comparar ambas percepciones acerca de las competencias “genéricas” y “específicas” necesarias para el mejor desenvolvimiento del profesional en su entorno laboral.

Consecuentemente, los pasos genéricos que se han seguido para la construcción del instrumento de medición han sido los siguientes:

1. Se han listado las variables a medir, en función de la indagación de los contenidos académicos de los programas de MBA's de las diez escuelas de negocios consultadas.
2. Se han buscado las definiciones conceptuales y operacionales de dichos contenidos en competencias, a través de la propuesta teórica del Proyecto Tuning.
3. Se han indicado los niveles de medición de las variables, utilizando una

escala de valoración comprendida entre 1 a 6, donde 1 siempre implica el grado más bajo y el 6 el grado más alto.

4. Se han seleccionado 45 variables que reflejan las diferentes competencias analizadas y que fueron clasificadas, según la propuesta del Proyecto Tuning, en once competencias “genéricas” y treinta y cuatro “específicas”.

Posteriormente, se ha llevado a cabo la aplicación de una prueba piloto, donde diez expertos analizaron críticamente los cuestionarios. Se han considerado como “expertos” a cinco pedagogos del área de planificación curricular, especializados en diseños de posgrados; y a cinco profesionales del área empresarial, tanto de Administración como de Recursos Humanos, ya que éstos últimos son quienes tienen en cuenta la formación de posgrado a la hora de la selección de personal.

Los resultados generales que se han obtenido de este primer análisis han sido los siguientes:

- Tanto las consignas de trabajo como la descripción de las competencias son claras y concisas.
- Los cuestionarios resultan comprensibles y fáciles de responder, aún sin el conocimiento suficiente en el tema específico.
- El formato es visualmente amigable y la lectura se realiza en forma ágil y entretenida.
- La doble propuesta idiomática (castellano-inglés) ayuda a la comprensión de la competencia, pero puede excluir a aquellas personas que no tengan un dominio suficiente del idioma.
- El tiempo que insume completar el instrumento es apropiado, pero podría pensarse en una reestructuración de competencias.
- La redacción de cada competencia específica resulta muy extensa y sería conveniente pensar en una definición más breve.
- La última parte es muy pertinente, ya que la consideración del impacto en la sociedad de los graduados es un tema clave, aunque con 45 competencias se dificulta la elección.
- Se recomienda que cada competencia tenga tres alternativas de respuesta, para evitar que todas sean calificadas con una puntuación alta y permitir mayores posibilidades de análisis.

Dado los comentarios realizados por los expertos consultados, se ha llevado a cabo una segunda versión del cuestionario. Los pasos que se han seguido para esta nueva elaboración han sido los siguientes:

1. Se han consultado diversas fuentes de información calificadas sobre el tema de competencias, con especial hincapié en las clasificadas como “genéricas”.
2. Se han elaborado nuevos listados de competencias en base a las clasificaciones de Spencer & Spencer (1993) y Levy-Leboyer (2000).
3. Se han consultado las propuestas de ocho empresas para la evaluación de desempeño en base a competencias (REPSOL-YPF, FORD ARGENTINA, CITIBANK, NOVARTIS, BANCA NAZIONALE DEL LAVORO, BRIDGESTONE, CENCOSUD, NOBLEZA PICARDO).
4. Se han conceptualizado las competencias “genéricas” en tres definiciones, según nivel de desempeño.
5. Se ha consultado a los diez expertos que habían analizado las primeras versiones de los cuestionarios.

En la nueva versión del instrumento se ha incluido una parte más en su estructura y se ha ampliado el listado de las competencias “genéricas” de 11 a 20, pero se ha excluido el análisis de las competencias “específicas”. Es decir, la primera parte hace referencia a los datos de identificación; y la segunda, plantea ya las instrucciones para la realización del primer ítem del cuestionario al solicitar valorar la importancia de las 20 competencias “genéricas” seleccionadas en la formación de los posgrados empresariales. Como tercera parte, se propone una distinción de tres definiciones para el análisis de cada competencia “genérica” y donde el encuestado tiene que evaluar la totalidad de las mismas utilizando una escala de 1 a 3, sabiendo que 1 indica la mejor definición y 3, la que menos la representa. La cuarta sección apunta a la elección de las cinco competencias “genéricas” consideradas prioritarias para un mejor desempeño del egresado en la sociedad; y la quinta, abre un espacio de respuesta libre destinado a comentarios generales. Cabe aclarar que, en las tres consignas principales de trabajo, se presenta un ejemplo para un mayor detalle de lo solicitado.

Los expertos nuevamente consultados han sugerido algunos cambios de denominación en determinadas competencias, como así también en algunas definiciones; no obstante, han aprobado la última versión del cuestionario que se incluye en los Anexos N° 3 y 4, según el destinatario correspondiente.

En síntesis, la elaboración del cuestionario ha llevado diez meses de trabajo, dos consultas generales a cada experto y cuatro específicas, dos diseños y cinco versiones preliminares, más allá de las entrevistas mantenidas y la bibliografía analizada.

12.2. Población y muestra.

La población referida en esta parte de la investigación ha estado compuesta por dos grupos: “académicos” y “empleadores”. En este contexto, se denomina “académicos” a aquellos profesionales que desarrollan actividades dentro del ámbito universitario; y “empleadores” a aquellas personas que contratan a graduados del tercer y cuarto ciclo nivel educativo.

Es decir, la muestra ha sido constituida por los “académicos” (secretarios académicos y directores de carrera) que desarrollan su actividad en las universidades que han realizado su proceso de fiscalización ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU); y por los “empleadores”, miembros de la Asociación de Desarrollo y Capacitación de la Argentina (ADCA) ya que poseen un conocimiento especializado de las propuestas de posgrado y de su impronta en la construcción de la carrera profesional.

En cuanto al tamaño de la muestra de “académicos”, los secretarios académicos de las instituciones educativas de educación superior que tienen dictamen definitivo por parte de la CONEAU en sus maestrías en el área disciplinar de Administración han sido 34, al mes de marzo de 2006 (13 instituciones de carácter público y 21 del ámbito privado). En la Tabla N° 44 se detalla el listado de las 30 universidades y los 4 institutos universitarios.

En relación a los directores de las carreras acreditadas y de cursado vigente, el total ha sido de 64; de las cuales 24 maestrías han recibido categorización, 22 no la han solicitado y 18 son proyectos (ver Tabla N° 45).

En resumen, el total de la muestra ha sido de:

Directores de Carrera:	64
Secretarios Académicos:	34
TOTAL:	98
Instituciones Públicas:	13
Instituciones Privadas:	21
TOTAL:	34

Tabla N° 44. Instituciones argentinas de educación superior con maestrías del área de Administración contempladas en la muestra.

N°	INSTITUCIÓN	CARÁCTER
1.	Instituto de Enseñanza Superior del Ejército	Público
2.	Instituto Universitario ESEADE	Privado
3.	Instituto Universitario ISALUD	Privado
4.	Instituto Universitario Naval	Público
5.	Universidad Argentina de la Empresa	Privado
6.	Universidad Austral	Privado
7.	Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires"	Privado
8.	Universidad Católica de Córdoba	Privado
9.	Universidad Católica de Cuyo	Privado
10.	Universidad Católica de La Plata	Privado
11.	Universidad Católica de Salta	Privado
12.	Universidad Católica de Santiago del Estero	Privado
13.	Universidad Champagnat	Privado
14.	Universidad de Belgrano	Privado
15.	Universidad de Buenos Aires	Público
16.	Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales	Privado
17.	Universidad de Concepción del Uruguay	Privado
18.	Universidad de Morón	Privado
19.	Universidad de Palermo	Privado
20.	Universidad de San Andrés	Privado
21.	Universidad del CEMA	Privado
22.	Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino	Privado
23.	Universidad Empresarial Siglo XXI	Privado
24.	Universidad Nacional de Córdoba	Público
25.	Universidad Nacional de General Sarmiento	Público
26.	Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	Público
27.	Universidad Nacional de La Plata	Público
28.	Universidad Nacional de Mar del Plata	Público
29.	Universidad Nacional de Misiones	Público
30.	Universidad Nacional de Rosario	Público
31.	Universidad Nacional de Tucumán	Público
32.	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	Público
33.	Universidad Nacional del Litoral	Público
34.	Universidad Torcuato Di Tella	Privado

Tabla N° 45. Maestrías del área de Administración contempladas en la muestra.

N°	DENOMINACIÓN	INSTITUCIÓN	Categoría	Resolución
1.	Maestría en Liderazgo y Gestión Tecnológica	Instituto de Enseñanza Superior del Ejército	Proyecto	031/04
2.	Maestría en Administración de Activos Financieros	Instituto Universitario ESEADE	No solicitó	339/01
3.	Maestría en Administración de Negocios	Instituto Universitario ESEADE	No solicitó	522/04
4.	Maestría en Gestión de Servicios de Gerontología	Instituto Universitario ISALUD	Cn	410/04
5.	Maestría en Gestión de Servicios de Salud Mental	Instituto Universitario ISALUD	Cn	411/04
6.	Maestría en Dirección de Organizaciones	Instituto Universitario Naval	Proyecto	319/04
7.	Maestría en Gestión Logística	Instituto Universitario Naval	Proyecto	399/03
8.	Maestría en Dirección Comercial	Universidad Argentina de la Empresa	Proyecto	730/05
9.	Maestría en Dirección de Comunicaciones Institucionales	Universidad Argentina de la Empresa	Proyecto	731/05
10.	Maestría en Dirección de Empresas	Universidad Argentina de la Empresa	Proyecto	095/03
11.	Maestría en Dirección de Finanzas y Control	Universidad Argentina de la Empresa	Proyecto	729/05
12.	Maestría en Dirección de Recursos Humanos	Universidad Argentina de la Empresa	Proyecto	728/05
13.	Maestría en Dirección Estratégica de la Dirección	Universidad Argentina de la Empresa	Proyecto	873/05
14.	Maestría en Dirección de Empresas (tiempo Parcial)	Universidad Austral	No solicitó	475/99
15.	Maestría en Profesional en Dirección de Empresas (tiempo completo/ bilingüe)	Universidad Austral	No solicitó	474/99
16.	Maestría en Administración de Empresas	Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires	No solicitó	166/01
17.	Maestría en Dirección de Empresas	Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires"	No solicitó	297/04
18.	Maestría en Dirección de Empresas	Universidad Católica de Córdoba	C	091/00
19.	Maestría en Economía y Administración Estratégica de Negocios	Universidad Católica de Cuyo	No solicitó	533/04
20.	Maestría en Negociación y Resolución de Conflictos en las Organizaciones	Universidad Católica de La Plata	Proyecto	161/04
21.	Maestría en Administración de Negocios	Universidad Católica de Salta	No solicitó	962/99
22.	Maestría en Dirección de Empresas	Universidad Católica de Santiago del Estero	No solicitó	411/05
23.	Maestría en Gestión de Turismo	Universidad Champagnat	Proyecto	175/04
24.	Maestría en Administración de Empresas	Universidad de Belgrano	No solicitó	413/01
25.	Maestría en Administración de Empresas - Finanzas	Universidad de Belgrano	C	420/01

Tabla N° 45. Maestrías del área de Administración contempladas en la muestra (continuación).

N°	DENOMINACIÓN	INSTITUCIÓN	Categoría	Resolución
26.	Maestría en Administración de Empresas - Recursos Humanos	Universidad de Belgrano	C	414/01
27.	Maestría en Administración de Empresas - Marketing	Universidad de Belgrano	C	421/01
28.	Maestría en Administración de Empresas, Administración Estratégica	Universidad de Belgrano	C	508/01
29.	Maestría en Administración de Empresas, Mención Dirección Estratégica	Universidad de Belgrano	No solicitó	412/01
30.	Maestría en Agronegocios	Universidad de Belgrano	C	524/01
31.	Maestría en Administración	Universidad de Buenos Aires	An	298/04
32.	Maestría en Administración Pública	Universidad de Buenos Aires	A	357/00
33.	Maestría en Dirección de Recursos Humanos	Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales	No solicitó	773/99
34.	Maestría en Marketing y Management Estratégico	Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales	Proyecto	440/01
35.	Maestría en Negocios Internacionales	Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales	No solicitó	406/99
36.	Maestría en Transportes	Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales	Proyecto	402/99
37.	Maestría en Administración y Dirección de Empresas y Negocios	Universidad de Concepción del Uruguay	No solicitó	535/04
38.	Maestría en Gestión de Sistemas de Salud	Universidad de Morón	No solicitó	978/05
39.	Maestría en Insolvencia Empresaria	Universidad de Morón	Proyecto	987/05
40.	Maestría de la Universidad de Palermo en Dirección de Empresas	Universidad de Palermo	Bn	405/00
41.	Maestría en Administración de Negocios	Universidad de San Andrés	Proyecto	443/05
42.	Maestría en Administración y Políticas Públicas	Universidad de San Andrés	An	356/00
43.	Maestría en Agronegocios	Universidad del CEMA	No solicitó	091/01
44.	Maestría en Dirección de Empresas	Universidad del CEMA	No solicitó	160/01
45.	Maestría en Dirección y Administración de Empresas	Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino	Proyecto	538/04
46.	Maestría en Administración de Empresas	Universidad Empresarial Siglo XXI	No solicitó	299/04
47.	Maestría en Administración Pública Provincial y Municipal	Universidad Nacional de Córdoba	B	654/99
48.	Maestría en Dirección de Negocios	Universidad Nacional de Córdoba	Cn	476/99
49.	Maestría en Gestión de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación	Universidad Nacional de General Sarmiento	Proyecto	115/04
50.	Maestría en Gerencia Pública	Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	No solicitó	726/04
51.	Maestría en Dirección de Empresas	Universidad Nacional de La Plata	Cn	339/00
52.	Maestría en Marketing Internacional	Universidad Nacional de La Plata	C	126/00
53.	Maestría en Economía y Desarrollo Industrial Con Mención en la Pequeña y Mediana Empresa	Universidad Nacional de Mar del Plata	B	296/00

Tabla N° 45. Maestrías del área de Administración contempladas en la muestra (continuación).

N°	DENOMINACIÓN	INSTITUCIÓN	Categoría	Resolución
54.	Maestría en Administración Estratégica de Negocios	Universidad Nacional de Misiones	C	478/99
55.	Maestría en Gestión Pública	Universidad Nacional de Misiones	Proyecto	696/00
56.	Maestría en Finanzas	Universidad Nacional de Rosario	Bn	361/04
57.	Maestría en Gestión de Sistemas y Servicios de Salud	Universidad Nacional de Rosario	Bn	409/04
58.	Maestría en Administración	Universidad Nacional de Tucumán	Bn	355/99
59.	Maestría en Administración de Negocios	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	B	477/99
60.	Maestría en Administración de Empresas	Universidad Nacional del Litoral	C	512/01
61.	Maestría en Administración Pública	Universidad Nacional del Litoral	C	651/99
62.	Maestría en Dirección de Empresas	Universidad Torcuato Di Tella	No solicitó	158/01
63.	Maestría en Finanzas	Universidad Torcuato Di Tella	No solicitó	776/99
64.	Maestría en Políticas Públicas	Universidad Torcuato Di Tella	No solicitó	382/04

En cuanto a los “empleadores”, cabe mencionar que ADCA es una entidad sin fines de lucro que desde 1967 reúne a profesionales y organizaciones comprometidos con la formación de adultos en situaciones de trabajo. Realiza congresos, encuentros, cursos, seminarios, conferencias, talleres, investigaciones y trabajos técnicos, y también brinda y recibe asesoramiento en el área de su competencia profesional. Su misión es “Ser la asociación líder en realizar o apoyar acciones que propendan a la profesionalización y jerarquización de la actividad de recursos humanos, procurando a sus asociados y a la comunidad un nivel de servicios en materia de capacitación y desarrollo que les permita formarse, actualizarse, vincularse, incrementar el saber profesional e intercambiar experiencias con colegas y organizaciones de nuestro país y del exterior. Contribuye así al crecimiento de organizaciones y personas relacionadas con su actividad mediante su compromiso fundacional y retribuye adecuadamente a sus asociados”.

La asociación mencionada cuenta con 595 socios, distribuidos en seis categorías:

- Socios Activos: Son personas físicas, mayores de edad, que actúen o han actuado en el campo de la conducción, desarrollo o capacitación de Recursos

Humanos en cualquier ámbito organizacional.

- Socios Adherentes: Son personas físicas que no pueden ser activos por no haber alcanzado la mayoría de edad.
- Socios Vitalicios: Son personas físicas que cumplieron 25 años como socios activos.
- Socios Honorarios: Son personas físicas que, por su prestigio y méritos profesionales en el campo del desarrollo y la capacitación de Recursos Humanos o por destacados servicios prestados a la Asociación, se hayan hecho acreedores a esta excepcional distinción.
- Socios Institucionales: Son las entidades, asociaciones, organizaciones, empresas, colegios, universidades u otras personas jurídicas de similar naturaleza que desean contribuir al objeto de la Asociación.

Teniendo en cuenta los tipos de asociados, el cuestionario ha sido aplicado aplicado a los Socios Activos, Vitalicios y Honorarios.

12.3. Aplicación del cuestionario.

El cuestionario ha sido autoadministrado por cada “académico” o “empleador” a través de una página de Internet, creada exclusivamente para la recolección de datos (<http://www.multimedia.co.cr/investigacion/>).

Cada sujeto ha recibido un mensaje electrónico donde se le ha comentado los objetivos de la investigación, las características generales del instrumento y se le ha invitado a responder. A su vez, en la mencionada página se ha podido acceder a un texto explicativo del estudio (Anexo N° 2) y a los antecedentes profesionales de la doctoranda.

Es importante resaltar que en cada comunicación se ha aclarado que la participación era de carácter anónimo y por lo tanto, los datos y la información vertidos tenían carácter confidencial. Por otra parte, cada consigna de trabajo ha sido ejemplificada y si hubiera algún error en el completamiento del instrumento, aparecía un mensaje que alertaba sobre el tipo de dificultad y su correspondiente resolución. Cabe mencionar que se han enviado tres mensajes de agradecimiento y recordatorios de colaboración a los integrantes de ambas muestras.

12.4. Características del cuestionario.

Tal como se ha venido mencionando, el propósito general que se persigue en este estudio es la valoración por parte de los “académicos” y los “empleadores” de las competencias “genéricas” seleccionadas como esenciales en las maestrías empresariales. En consecuencia, se ha optado por elaborar un cuestionario para la recolección de los datos en ambas poblaciones y proceder así a su comparación. Según Bugada (1974) a pesar de los progresos de la técnica de investigación, el cuestionario sigue siendo por hoy el instrumento de investigación sociológica de uso más universal.

En cuanto a la determinación de los criterios e indicadores para estimar la presencia de las competencias “genéricas” en los programas empresariales, se han considerado los tres problemas descritos por De Miguel (1991):

- Definir cuáles son los criterios de calidad.
- Seleccionar qué tipo de indicadores son apropiados para evaluar sus distintos aspectos y dimensiones.
- Determinar qué tipo de procedimientos se considera apropiado en cada caso para efectuar la evaluación.

Teniendo en cuenta el punto inicial, “calidad” es un término que ha pasado a ser una de las palabras más utilizadas hoy en día y evidencia una elevada carga polisémica que ha de ser analizada desde una perspectiva multidimensional, máxime cuando se trata de evaluar. Sin embargo, en este contexto se ha recurrido a Doherty (1994) quien señala la existencia de tres tipos de agentes que evidencian tres formas de acercarse a la noción del término. En primer lugar habla del Estado, que está especialmente interesado en los perfiles de los egresados y los aspectos legales y presupuestarios de las instituciones. Se trata de medir rendimientos mediante la utilización de indicadores cuantitativos coherentes con una tendencia moderada de eficiencia del sistema universitario. El segundo agente diferenciado es la comunidad académica, que refleja en sus actuaciones los valores que la caracterizan, especialmente en el progreso del conocimiento científico y en el papel de la educación en la constitución de los ciudadanos como sujetos racionales, dotados de autonomía moral y, por tanto, de responsabilidad civil y política. Otorga una importancia relevante al pluralismo ideológico. Por último, el mercado puede actuar como agente evaluador en el sentido en que hace prevalecer las preferencias de los usuarios y que, por ser un espacio de

negociación permanente y condiciones cambiantes, refleja un conjunto de puntos de vista de conflicto.

Es decir, desde la perspectiva de este estudio, los aspectos curriculares contemplados en las maestrías cuyos programas han sido evaluados y acreditados ante el Estado Argentino, dependen de si las competencias “genéricas” que se adquieren le permiten al graduado un mejor aprendizaje y una mayor capacidad para acceder al empleo.

En cuanto a la definición de “competencia”, Spencer y Spencer (1993) opinan que es una característica subyacente en el individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a una performance superior en un trabajo o situación determinada. Para estos autores, las competencias pueden clasificarse en dos categorías “punto inicial” y “diferenciales” según el criterio de desempeño laboral que predicen:

- COMPETENCIAS DE PUNTO INICIAL: Son características esenciales que todos necesitan en cualquier empleo para desempeñarse mínimamente bien.
- COMPETENCIAS DIFERENCIALES: Estos factores distinguen a las personas de niveles superiores.

Tomando en consideración estas ideas, se han seleccionado 20 competencias “genéricas” que, en primera instancia, han sido medidas a través de escala de valoración tipo Likert. Morales, Urosa Sanz y Blanco Blanco (2003) plantean que las características de este tipo de escalas son las siguientes:

- Todos los ítems miden el mismo rasgo con la misma intensidad (claramente favorables o muy desfavorables, o al menos es eso lo que se pretende). Con la clave de corrección se consigue que todas las respuestas estén en la misma dirección.
- La correlación ítem-total (o el contraste de medias entre los grupos con puntuaciones totales más altas o más bajas) se utiliza para comprobar si cada ítem mide lo mismo que los demás. Esto es importante para garantizar una unidimensionalidad básica pues lo que se pretende medir es un único rasgo o actitud bien definida; si has, aspectos muy diferenciados (aunque estén relacionados entre sí) el mismo total de sujetos distintos puede corresponder a actitudes distintas.
- Los sujetos responden a todos los ítems indicando su grado de acuerdo.

En segunda instancia, para la definición de dichas competencias se ha optado por una conceptualización de cada una según tres niveles de concreción:

- DESEMPEÑO SUPERIOR: Es una desviación típica por encima del promedio de desempeño de la competencia.
- DESEMPEÑO ESTÁNDAR: Es lo esperado para el desarrollo de la competencia.
- DESEMPEÑO MÍNIMO: Es lo mínimo esperado para el desarrollo de la competencia.

Por lo tanto, dichas competencias, consideradas como variables de este estudio, han sido definidas por su nivel de desarrollo esperado en una maestría de tipo empresarial. A continuación, se presenta un listado de dichas variables con su correspondiente conceptualización.

1. ADAPTABILIDAD: Modificar la conducta personal para alcanzar objetivos ante dificultades o cambios en el medio.

2. APRENDIZAJE CONTINUO: Buscar y compartir información útil para la resolución de situaciones utilizando todo el potencial de la empresa.

3. AUTOCONTROL: Mantener controladas las emociones y evitar reacciones negativas ante oposición u hostilidad o en condiciones de estrés.

4. COMPROMISO ÉTICO: Sentir y obrar en todo momento consecuentemente con los valores morales y las buenas costumbres en las prácticas profesionales y en el contexto social.

5. COMUNICACIÓN: Identificar los momentos y la forma adecuados para exponer las diferentes estrategias de la organización y/o diseñarlas.

6. **CONCIENCIA ORGANIZACIONAL:** Comprender las distintas culturas para poder interpretar las relaciones de poder en la propia empresa o en otras organizaciones.

7. **CONSULTORÍA:** Comprender la esencia de los aspectos complejos para transformarlos en soluciones prácticas y operables para la organización.

8. **CREATIVIDAD:** Crear conocimiento nuevo mediante la improvisación, la experimentación, la innovación y el contacto directo.

9. **DESARROLLO DE CARRERA:** Empezar acciones eficientes para mejorar el talento y las capacidades profesionales.

10. **EMPOWERMENT:** Capacitar a individuos o a grupos, dándoles responsabilidad para que tengan mayor compromiso y la autonomía personal.

11. **EXPERIENCIA TÉCNICA–PROFESIONAL:** Compartir el conocimiento profesional y la expertise.

12. **HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS:** Realizar análisis lógicos, identificar problemas y reconocer información significativa, buscando la síntesis.

13. **LIDERAZGO:** Crear un clima de energía y compromiso, comunicando la visión de la empresa, tanto desde la posición formal como informal de autoridad.

14. MOTIVACIÓN: Realizar el trabajo lo mejor posible o con el máximo esfuerzo, con independencia de los incentivos externos.

15. NEGOCIACIÓN: Llegar a acuerdos satisfactorios defendiendo los intereses propios y teniendo en cuenta los ajenos.

16. ORIENTACIÓN A LOS RESULTADOS: Administrar los procesos para alcanzar los resultados esperados, fijando metas desafiantes y manteniendo altos niveles de rendimiento.

17. ORIENTACIÓN A LA CALIDAD: Utilizar los procedimientos de la organización para asegurar eficiencia interna y un constante estándar de calidad de servicio al cliente.

18. TOLERANCIA A LA PRESIÓN: Fijar para sí mismo objetivos de desempeño por encima de lo normal y trabajar con alto rendimiento en situaciones de mucha exigencia.

19. TOMA DE DECISIONES: Comprender rápidamente los cambios, las oportunidades, las amenazas, fortalezas y debilidades de la organización para tomar decisiones estratégicas.

20. TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN: Colaborar y cooperar con los demás, desarrollando el espíritu de equipo y resolviendo los conflictos que puedan generarse.

En cuanto a la relevancia social de las competencias analizadas, última consigna del cuestionario, sólo se pretende una selección de cinco según orden de importancia.

Para una mayor comprensión del contexto en el que se inscriben dichas variables, se describe la principal dimensión considerada y sus correspondientes subdimensiones:

- MAESTRÍAS DEL ÁREA DE ADMINISTRACIÓN: Carreras de posgrado que ofrecen una formación directiva a quienes están próximos a ocupar u ocupan puestos de responsabilidad en la empresa y poseen una fuerte vocación de dirección; sus objetivos apuntan a lograr que sus egresados sean capaces de interpretar y modificar el ambiente en el que se desenvuelven los negocios, que puedan identificar y asumir riesgos, liderar organizaciones y conformar grupos de trabajo que permitan resolver problemas en forma efectiva.
- CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO CURRICULAR: Conjunto de decisiones que tienen que ver con la programación y la planificación de los contenidos y competencias a enseñar y con un listado de asignaturas que deben estar presentes en el proceso de formación.
- DEMANDAS DEL SECTOR PRODUCTIVO: Conjunto de necesidades de organizaciones y empresas de carácter privado o público dedicado a la producción de bienes y servicios; por lo tanto, comprende actividades que van más allá de la industria y el comercio.
- DEMANDAS SOCIALES: Conjunto de necesidades de la sociedad que proceden de orígenes distintos y que requieren respuestas por diferentes instituciones, de acuerdo con sus competencias respectivas. Una demanda a resaltar es el acceso a una plaza en la misma, la creación de centros e implantación de titulaciones, profesionales cualificados y eficacia en la gestión.

En la Tabla N° 46 se han resumido las dimensiones y subdimensiones, las variables y los indicadores contemplados para el desarrollo de los ítems del cuestionario:

Tabla N° 46. Descripción general de los diferentes aspectos contemplados en el desarrollo de los ítems del cuestionario.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES	VARIABLES (COMPETENCIAS)	INDICADORES	ÍTEMS
Maestrías del Área de Administración	Características del diseño curricular.	Adaptabilidad. Aprendizaje continuo. Autocontrol. Compromiso ético. Comunicación. Conciencia organizacional. Consultoría. Creatividad. Desarrollo de carrera. Empowerment.	Grado de importancia de cada competencia.	<i>A continuación se presentan una serie de competencias genéricas relacionadas con la formación que reciben los alumnos en una Maestría del área de Administración. Para cada una de ellas se le solicita que indique la importancia que tiene para Usted que el estudiante adquiera esas competencias en la formación de posgrado mencionada, siguiendo para ello la siguiente escala valorativa: MUY IMPORTANTE, IMPORTANTE, POCO IMPORTANTE, NADA IMPORTANTE.</i>
	Demandas del sector productivo.	Experiencia técnica-profesional. Habilidad de análisis y síntesis. Liderazgo. Motivación. Negociación.	Nivel de desarrollo de cada competencia.	<i>Seguidamente, analice las descripciones señaladas para cada competencia y valore la totalidad de las mismas utilizando una escala de 1 a 3, sabiendo que 1 indica la mejor definición y 3, la que menos la representa.</i>
	Demandas sociales.	Orientación a los resultados. Orientación a la calidad. Tolerancia a la presión. Toma de decisiones. Trabajo en equipo y cooperación.	Nivel de prioridad de cada competencia en la sociedad.	<i>Para terminar, por favor elija y ordene las cinco competencias genéricas que considere prioritarias para un mejor desempeño del egresado en la sociedad. Para ello escriba el número del ítem en los recuadros que aparecen abajo, siendo 1 la de mayor relevancia.</i>

En síntesis, los criterios que se han considerado para la construcción del instrumento han sido:

- Que sean funcionales, es decir, que su cumplimentación permita obtener las respuestas posibilitadoras adecuadas a la hora de obtener información básica.
- Que los datos obtenidos sean relevantes, es decir, no obtener detalles mínimos que no permitan juzgar un programa de este nivel.
- Que su cumplimentación sea rápida.
- La valoración de cada ítem se realiza sobre una escala de 4 (del 1 al 4), estando excluido el 0, el cual está reservado exclusivamente a la ausencia total. Se ha preferido la utilización de esta escala frente a la de 1 a 5, para evitar la posible tendencia al término medio.
- Que sea realista y acorde con las necesidades tanto académicas como profesionales.

12.5. Análisis descriptivos.

En primer lugar, se han llevado a cabo unos estudios descriptivos a partir de los resultados obtenidos por los sujetos que han respondido cada cuestionario, hallándose las medias, las desviaciones típicas y las frecuencias de cada competencia genérica.

La composición general de las muestras es la siguiente:

Gráfico N° 13. Tipo de persona consultada.

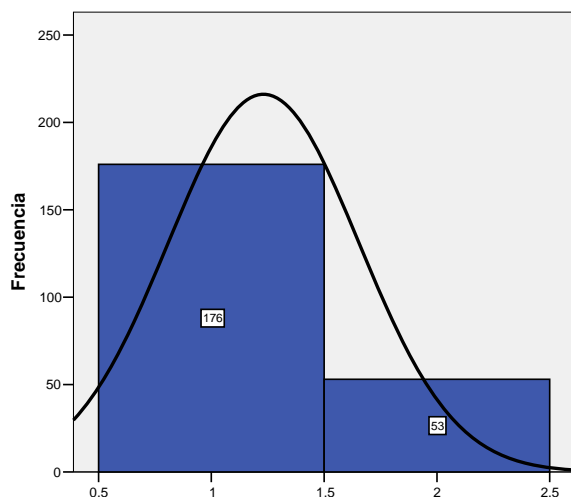


Tabla N° 47. Tipo de persona consultada.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	EMPLEADOR	176	76,9	76,9	76,9
	ACADÉMICO	53	23,1	23,1	100,0
	TOTAL	229	100,0	100,0	

ACADÉMICOS

Tabla N° 48. Número de la muestra de académicos.

		Muestra	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	ACADÉMICO	98	53	54,1

Tabla N° 49. Posición que el académico ocupa en la institución.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIRECTOR	24	45,3	45,3	45,3
	SECRETARIO ACADÉMICO	14	26,4	26,4	71,7
	OTROS	15	28,3	28,3	100,0
	TOTAL	53	100,0	100,0	

Gráfico N° 14. Posición que ocupa el académico en la institución.

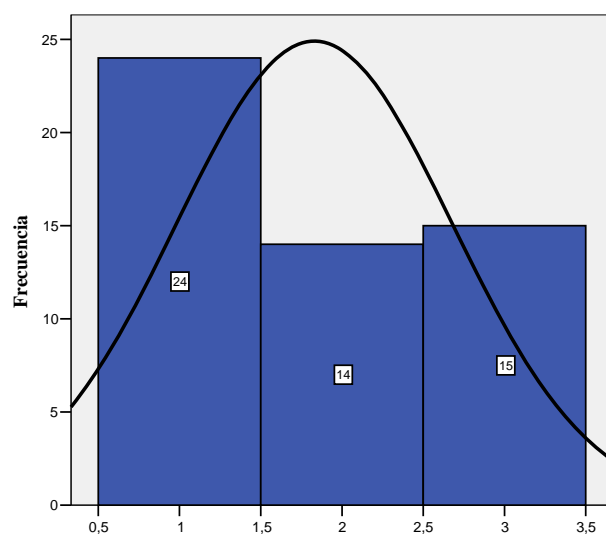


Tabla N° 50. Carácter de la institución educativa de educación superior.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	PÚBLICA	13	24,5	24,5	24,5
	PRIVADA	40	75,5	75,5	100,0
	TOTAL	53	100,0	100,0	

Gráfico N° 15. Carácter de la institución educativa de educación superior.

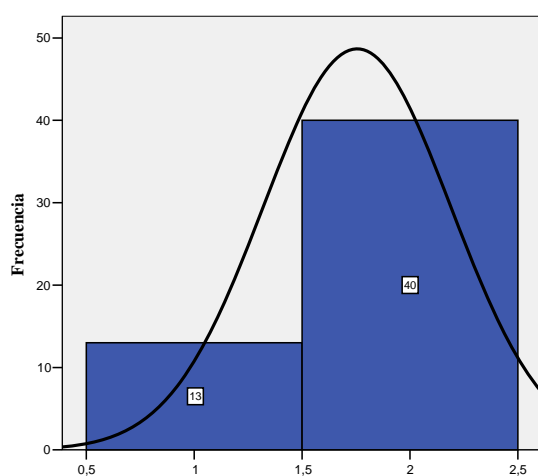


Tabla N° 51. Número de alumnos que cursan maestrías de Administración en su institución.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0 - 100	1	1,9	1,9	1,9
	101 - 300	40	75,5	75,5	77,4
	301 - 500	9	17,0	17,0	94,3
	+ 500	3	5,7	5,7	100,0
	TOTAL	53	100,0	100,0	

Tabla N° 52. Número de graduados de los últimos diez años de maestrías de Administración en su institución.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0 - 100	30	56,6	56,6	56,6
	101 - 300	11	20,8	20,8	77,4
	301 - 500	9	17,0	17,0	94,3
	+ 500	3	5,7	5,7	100,0
	TOTAL	53	100,0	100,0	

Gráfico N° 16. Número de alumnos que cursan maestrías de Administración en su institución.

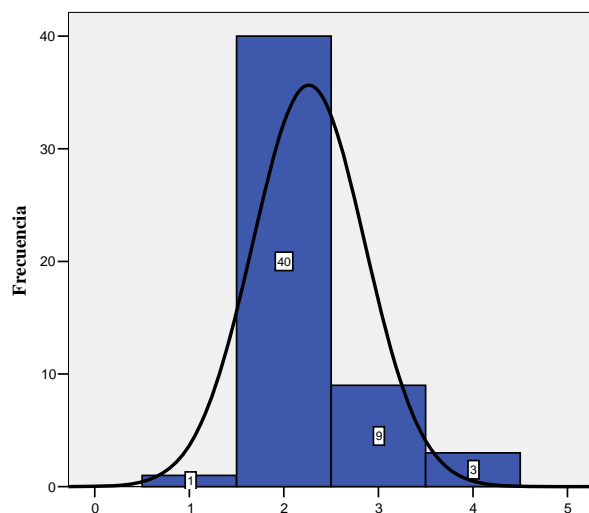
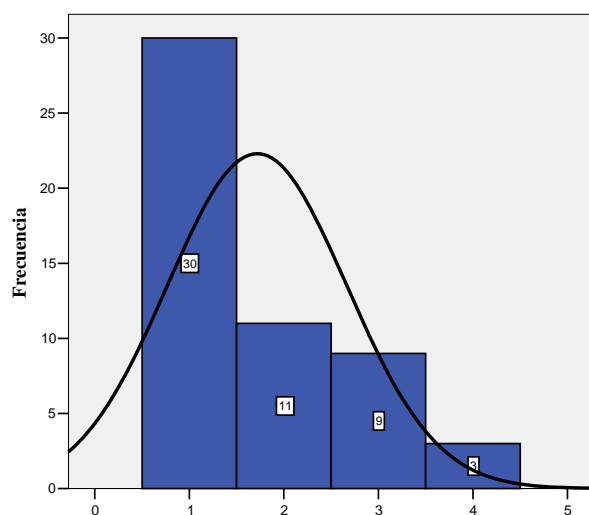


Gráfico N° 17. Número de graduados de los últimos diez años de maestrías de Administración en su institución.



EMPLEADORES

Tabla N° 53. Número de la muestra de empleadores.

	Muestra	Frecuencia	Porcentaje
Válidos EMPLEADORES	595	176	29,4

Tabla N° 54. Posición que ocupa el empleador en la organización.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIRECTOR/GERENTE	86	48,9	48,9	48,9
	STAFF	61	34,7	34,7	83,5
	CONSULTOR	19	10,8	10,8	94,3
	CAPACITADOR	8	4,5	4,5	98,9
	OTROS	2	1,1	1,1	100,0
	TOTAL	176	100,0	100,0	

Gráfico N° 18. Posición que ocupa el empleador en la organización.

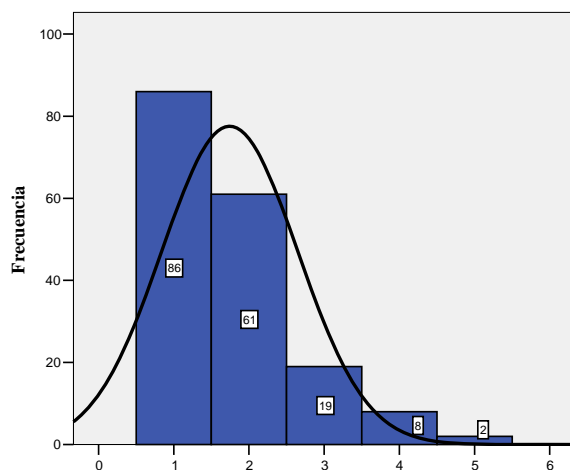


Tabla N° 55. Carácter de la organización.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	PÚBLICA	24	13,6	13,6	13,6
	PRIVADA	152	86,4	86,4	100,0
	TOTAL	176	100,0	100,0	

Tabla N° 56. Actividad de la organización.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	INDUSTRIAL	20	11,4	11,4	11,4
	COMERCIAL	18	10,2	10,2	21,6
	DE SERVICIO	130	73,9	73,9	95,5
	ONG	8	4,5	4,5	100,0
	TOTAL	176	100,0	100,0	

Gráfico N° 19. Carácter de la organización.

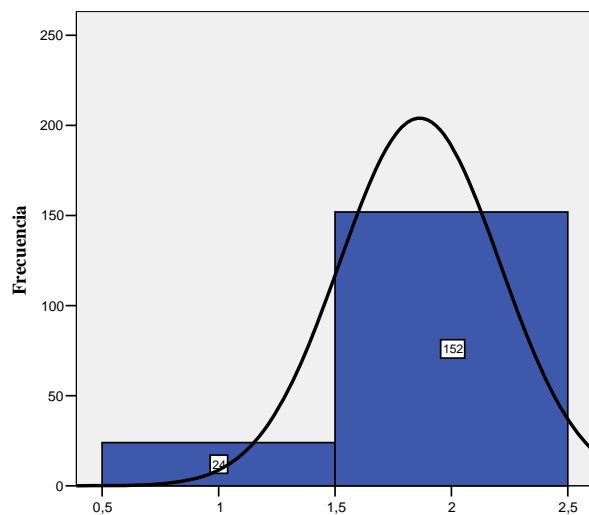


Gráfico N° 20. Actividad de la organización.

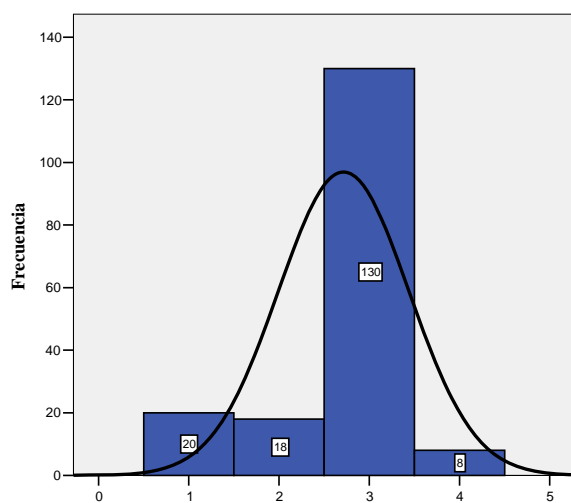
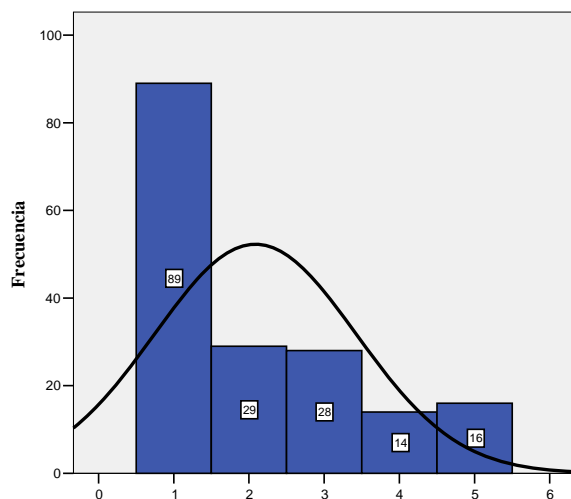


Tabla N° 57. Número de empleados de la organización.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0 - 100	89	50,6	50,6	50,6
101 - 1000	29	16,5	16,5	67,0
1001 - 5000	28	15,9	15,9	83,0
5001 - 10000	14	8,0	8,0	90,9
+ 10000	16	9,1	9,1	100,0
TOTAL	176	100,0	100,0	

Gráfico N° 21. Número de empleados de la organización.



12.5.1. Valoración de las competencias genéricas.

La primera parte del cuestionario elaborado ha considerado la valoración de las 20 competencias genéricas según la siguiente escala: (1) MUY IMPORTANTE, (2) IMPORTANTE, (3) POCO IMPORTANTE, (4) NADA IMPORTANTE.

Consecuentemente, los estadísticos descriptivos del total de la muestra han sido los siguientes:

Tabla N° 58. Medias y desviaciones típicas por importancia de cada competencia (general).

N = 229	MEDIA	DESV. TÍP.	OBSERVACIONES
ADAPTABILIDAD	1,37	,511	Mayor importancia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
APRENDIZAJE CONTINUO	1,27	,474	Mayor importancia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
AUTOCONTROL	1,66	,620	Menor importancia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
COMPROMISO ÉTICO	1,23	,430	Mayor importancia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
COMUNICACIÓN	1,39	,497	Mayor importancia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	1,65	,593	Menor importancia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
CONSULTORÍA	1,94	,676	Menor importancia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
CREATIVIDAD	1,59	,605	Importancia intermedia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.

Tabla N° 58. Medias y desviaciones típicas por importancia de cada competencia (general) – continuación.

N = 229	MEDIA	DESV. TÍP.	OBSERVACIONES
DESARROLLO DE CARRERA	1,78	,598	Menor importancia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
EMPOWERMENT	1,67	,579	Menor importancia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	1,74	,655	Menor importancia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	1,58	,599	Importancia intermedia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
LIDERAZGO	1,40	,566	Mayor importancia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
MOTIVACIÓN	1,41	,560	Mayor importancia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
NEGOCIACIÓN	1,59	,597	Importancia intermedia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
ORIENTACIÓN A RESULTADOS	1,48	,543	Importancia intermedia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	1,45	,533	Importancia intermedia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	1,65	,635	Menor importancia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
TOMA DE DECISIONES	1,39	,556	Mayor importancia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	1,20	,430	Mayor importancia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.

Al analizar las respuestas de los “académicos”, los datos obtenidos han sido los siguientes:

Tabla N° 59. Medias y desviaciones típicas por importancia de cada competencia (académicos).

N = 53	MEDIA	DESV. TÍP.	OBSERVACIONES
ADAPTABILIDAD	1,57	,537	Importancia intermedia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
APRENDIZAJE CONTINUO	1,32	,510	Mayor importancia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
AUTOCONTROL	1,83	,612	Menor importancia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
COMPROMISO ÉTICO	1,25	,477	Mayor importancia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
COMUNICACIÓN	1,38	,527	Mayor importancia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	1,72	,662	Menor importancia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
CONSULTORÍA	2,13	,680	Menor importancia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
CREATIVIDAD	1,47	,575	Importancia intermedia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.

Tabla N° 59. Medias y desviaciones típicas por importancia de cada competencia (académicos) – continuación.

N = 53	MEDIA	DESV. TÍP.	OBSERVACIONES
DESARROLLO DE CARRERA	1,85	,632	Menor importancia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
EMPOWERMENT	1,57	,605	Importancia intermedia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	1,89	,670	Menor importancia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	1,53	,541	Importancia intermedia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
LIDERAZGO	1,34	,586	Mayor importancia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
MOTIVACIÓN	1,36	,623	Alta importancia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
NEGOCIACIÓN	1,57	,721	Importancia intermedia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
ORIENTACIÓN A RESULTADOS	1,47	,541	Importancia intermedia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	1,45	,503	Importancia intermedia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	1,92	,615	Menor importancia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
TOMA DE DECISIONES	1,36	,623	Alta importancia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	1,23	,466	Mayor importancia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.

En cuanto a las respuestas obtenidas de los “empleadores”, los datos han sido los siguientes:

Tabla N° 60. Medias y desviaciones típicas por importancia de cada competencia (empleadores).

N = 176	MEDIA	DESV. TÍP.	OBSERVACIONES
ADAPTABILIDAD	1,31	,489	Mayor importancia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
APRENDIZAJE CONTINUO	1,26	,463	Mayor importancia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
AUTOCONTROL	1,60	,615	Importancia intermedia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
COMPROMISO ÉTICO	1,22	,417	Mayor importancia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
COMUNICACIÓN	1,39	,490	Mayor importancia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	1,63	,571	Menor importancia otorgada a la competencia y menor dispersión de datos.
CONSULTORÍA	1,89	,666	Menor importancia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
CREATIVIDAD	1,62	,612	Menor importancia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.

Tabla N° 60. Medias y desviaciones típicas por importancia de cada competencia (empleadores) – continuación.

N = 176	MEDIA	DESV. TÍP.	OBSERVACIONES
DESARROLLO DE CARRERA	1,76	,588	Menor importancia otorgada a la competencia y menor dispersión de datos.
EMPOWERMENT	1,70	,569	Menor importancia otorgada a la competencia y menor dispersión de datos.
EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	1,70	,646	Menor importancia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	1,60	,616	Importancia intermedia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
LIDERAZGO	1,42	,560	Mayor importancia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
MOTIVACIÓN	1,43	,541	Mayor importancia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
NEGOCIACIÓN	1,60	,556	Importancia intermedia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
ORIENTACIÓN A RESULTADOS	1,48	,545	Importancia intermedia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	1,45	,543	Importancia intermedia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	1,57	,620	Importancia intermedia otorgada a la competencia, con mayor dispersión de datos.
TOMA DE DECISIONES	1,40	,535	Mayor importancia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	1,19	,420	Mayor importancia otorgada a la competencia, con menor dispersión de datos.

Como síntesis de los análisis realizados, en la muestra general las competencias genéricas ADAPTABILIDAD, APRENDIZAJE CONTINUO, COMPROMISO ÉTICO, COMUNICACIÓN, LIDERAZGO, MOTIVACIÓN, TOMA DE DECISIONES y TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN han tenido una valoración muy alta que coincide con una menor dispersión de datos.

Al considerar las muestras por separado, los “empleadores” le han otorgado mayor importancia a la competencia genérica ADAPTABILIDAD que los “académicos”; y en el caso de MOTIVACIÓN y TOMA DE DECISIONES, ambos grupos le han concedido una alta valoración, pero los “académicos” han presentado mayor dispersión de datos.

Las tablas que se incluyen a continuación indican la distribución de las frecuencias en cuanto a la valoración de las 20 competencias genéricas, teniendo en cuenta la escala ya mencionada. En primer lugar se han analizado los datos de la muestra general y luego las respuestas de ambos grupos.

Tabla N° 61. Distribución de frecuencias por importancia de cada competencia (general).

N = 229		Recuento	%	OBSERVACIONES
ADAPTABILIDAD	1 - MUY IMPORTANTE	147	64,2%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	79	34,5%	
	3 - POCO IMPORTANTE	3	1,3%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
APRENDIZAJE CONTINUO	1 - MUY IMPORTANTE	170	74,2%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	56	24,5%	
	3 - POCO IMPORTANTE	3	1,3%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
AUTOCONTROL	1 - MUY IMPORTANTE	97	42,4%	Competencia valorada como importante, con marcada tendencia al mayor grado.
	2 - IMPORTANTE	114	49,8%	
	3 - POCO IMPORTANTE	18	7,9%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
COMPROMISO ÉTICO	1 - MUY IMPORTANTE	178	77,7%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	50	21,8%	
	3 - POCO IMPORTANTE	1	,4%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
COMUNICACIÓN	1 - MUY IMPORTANTE	141	61,6%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	87	38,0%	
	3 - POCO IMPORTANTE	1	,4%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	1 - MUY IMPORTANTE	93	40,6%	Competencia valorada como importante.
	2 - IMPORTANTE	124	54,1%	
	3 - POCO IMPORTANTE	11	4,8%	
	4 - NADA IMPORTANTE	1	,4%	
CONSULTORÍA	1 - MUY IMPORTANTE	57	24,9%	Competencia valorada como importante, pero con peso significativo en el menor valor.
	2 - IMPORTANTE	130	56,8%	
	3 - POCO IMPORTANTE	40	17,5%	
	4 - NADA IMPORTANTE	2	,9%	
CREATIVIDAD	1 - MUY IMPORTANTE	109	47,6%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia, con marcada tendencia al segundo nivel.
	2 - IMPORTANTE	106	46,3%	
	3 - POCO IMPORTANTE	14	6,1%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
DESARROLLO DE CARRERA	1 - MUY IMPORTANTE	71	31,0%	Competencia valorada como importante.
	2 - IMPORTANTE	139	60,7%	
	3 - POCO IMPORTANTE	18	7,9%	
	4 - NADA IMPORTANTE	1	,4%	
EMPOWERMENT	1 - MUY IMPORTANTE	87	38,0%	Competencia valorada como importante.
	2 - IMPORTANTE	131	57,2%	
	3 - POCO IMPORTANTE	10	4,4%	
	4 - NADA IMPORTANTE	1	,4%	

Tabla N° 61. Distribución de frecuencias por importancia de cada competencia (general) – continuación.

N = 229		Recuento	%	OBSERVACIONES
EXPERIENCIA TÉCNICA- PROFESIONAL	1 - MUY IMPORTANTE	85	37,1%	Competencia valorada como importante.
	2 - IMPORTANTE	119	52,0%	
	3 - POCO IMPORTANTE	24	10,5%	
	4 - NADA IMPORTANTE	1	,4%	
HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	1 - MUY IMPORTANTE	109	47,6%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia, con marcada tendencia al segundo nivel.
	2 - IMPORTANTE	107	46,7%	
	3 - POCO IMPORTANTE	13	5,7%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
LIDERAZGO	1 - MUY IMPORTANTE	146	63,8%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	74	32,3%	
	3 - POCO IMPORTANTE	9	3,9%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
MOTIVACIÓN	1 - MUY IMPORTANTE	141	61,6%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	82	35,8%	
	3 - POCO IMPORTANTE	5	2,2%	
	4 - NADA IMPORTANTE	1	,4%	
NEGOCIACIÓN	1 - MUY IMPORTANTE	105	45,9%	Competencia valorada como importante, con marcada tendencia al mayor grado.
	2 - IMPORTANTE	113	49,3%	
	3 - POCO IMPORTANTE	10	4,4%	
	4 - NADA IMPORTANTE	1	,4%	
ORIENTACIÓN A RESULTADOS	1 - MUY IMPORTANTE	125	54,6%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	99	43,2%	
	3 - POCO IMPORTANTE	5	2,2%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	1 - MUY IMPORTANTE	130	56,8%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	95	41,5%	
	3 - POCO IMPORTANTE	4	1,7%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	1 - MUY IMPORTANTE	98	42,8%	Competencia valorada como importante.
	2 - IMPORTANTE	115	50,2%	
	3 - POCO IMPORTANTE	14	6,1%	
	4 - NADA IMPORTANTE	2	,9%	
TOMA DE DECISIONES	1 - MUY IMPORTANTE	147	64,2%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	76	33,2%	
	3 - POCO IMPORTANTE	5	2,2%	
	4 - NADA IMPORTANTE	1	,4%	
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	1 - MUY IMPORTANTE	187	81,7%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	39	17,0%	
	3 - POCO IMPORTANTE	3	1,3%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	

En relación a la distribución de frecuencias de las respuestas obtenidas de los

“académicos”, los datos han sido los siguientes:

Tabla N° 62. Distribución de frecuencias por importancia de cada competencia (académicos).

N = 53		Recuento	%	OBSERVACIONES
ADAPTABILIDAD	1 - MUY IMPORTANTE	24	45,3%	Competencia valorada como importante.
	2 - IMPORTANTE	28	52,8%	
	3 - POCO IMPORTANTE	1	1,9%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
APRENDIZAJE CONTINUO	1 - MUY IMPORTANTE	37	69,8%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	15	28,3%	
	3 - POCO IMPORTANTE	1	1,9%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
AUTOCONTROL	1 - MUY IMPORTANTE	15	28,3%	Competencia valorada como importante, pero con peso significativo en el menor valor.
	2 - IMPORTANTE	32	60,4%	
	3 - POCO IMPORTANTE	6	11,3%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
COMPROMISO ÉTICO	1 - MUY IMPORTANTE	41	77,4%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	11	20,8%	
	3 - POCO IMPORTANTE	1	1,9%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
COMUNICACIÓN	1 - MUY IMPORTANTE	34	64,2%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	18	34,0%	
	3 - POCO IMPORTANTE	1	1,9%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	1 - MUY IMPORTANTE	20	37,7%	Competencia valorada como importante.
	2 - IMPORTANTE	29	54,7%	
	3 - POCO IMPORTANTE	3	5,7%	
	4 - NADA IMPORTANTE	1	1,9%	
CONSULTORÍA	1 - MUY IMPORTANTE	7	13,2%	Competencia valorada como importante, pero con peso significativo en el menor valor.
	2 - IMPORTANTE	34	64,2%	
	3 - POCO IMPORTANTE	10	18,9%	
	4 - NADA IMPORTANTE	2	3,8%	
CREATIVIDAD	1 - MUY IMPORTANTE	30	56,6%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia, con marcada tendencia al segundo nivel.
	2 - IMPORTANTE	21	39,6%	
	3 - POCO IMPORTANTE	2	3,8%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
DESARROLLO DE CARRERA	1 - MUY IMPORTANTE	15	28,3%	Competencia valorada como importante, pero con peso significativo en el menor valor.
	2 - IMPORTANTE	31	58,5%	
	3 - POCO IMPORTANTE	7	13,2%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
EMPOWERMENT	1 - MUY IMPORTANTE	26	49,1%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia, con marcada tendencia al segundo nivel.
	2 - IMPORTANTE	24	45,3%	
	3 - POCO IMPORTANTE	3	5,7%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	

Tabla N° 62. Distribución de frecuencias por importancia de cada competencia (académicos) – continuación.

N = 53		Recuento	%	OBSERVACIONES
EXPERIENCIA TÉCNICA- PROFESIONAL	1 - MUY IMPORTANTE	15	28,3%	Competencia valorada como importante, pero con peso significativo en el menor valor.
	2 - IMPORTANTE	29	54,7%	
	3 - POCO IMPORTANTE	9	17,0%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	1 - MUY IMPORTANTE	26	49,1%	Competencia valorada con la misma distribución para las más altas categorías.
	2 - IMPORTANTE	26	49,1%	
	3 - POCO IMPORTANTE	1	1,9%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
LIDERAZGO	1 - MUY IMPORTANTE	38	71,7%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	12	22,6%	
	3 - POCO IMPORTANTE	3	5,7%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
MOTIVACIÓN	1 - MUY IMPORTANTE	37	69,8%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	14	26,4%	
	3 - POCO IMPORTANTE	1	1,9%	
	4 - NADA IMPORTANTE	1	1,9%	
NEGOCIACIÓN	1 - MUY IMPORTANTE	29	54,7%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia, con marcada tendencia al segundo nivel.
	2 - IMPORTANTE	19	35,8%	
	3 - POCO IMPORTANTE	4	7,5%	
	4 - NADA IMPORTANTE	1	1,9%	
ORIENTACIÓN A RESULTADOS	1 - MUY IMPORTANTE	29	54,7%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia, con marcada tendencia al segundo nivel.
	2 - IMPORTANTE	23	43,4%	
	3 - POCO IMPORTANTE	1	1,9%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	1 - MUY IMPORTANTE	29	54,7%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia, con marcada tendencia al segundo nivel.
	2 - IMPORTANTE	24	45,3%	
	3 - POCO IMPORTANTE	0	,0%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	1 - MUY IMPORTANTE	11	20,8%	Competencia valorada como importante.
	2 - IMPORTANTE	36	67,9%	
	3 - POCO IMPORTANTE	5	9,4%	
	4 - NADA IMPORTANTE	1	1,9%	
TOMA DE DECISIONES	1 - MUY IMPORTANTE	37	69,8%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	14	26,4%	
	3 - POCO IMPORTANTE	1	1,9%	
	4 - NADA IMPORTANTE	1	1,9%	
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	1 - MUY IMPORTANTE	42	79,2%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	10	18,9%	
	3 - POCO IMPORTANTE	1	1,9%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	

Al analizar la distribución de frecuencias de las opiniones de los “empleadores”,

los resultados se exponen a continuación:

Tabla N° 63. Distribución de frecuencias por importancia de cada competencia (empleadores).

N = 176		Recuento	%	OBSERVACIONES
ADAPTABILIDAD	1 - MUY IMPORTANTE	123	69,9%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	51	29,0%	
	3 - POCO IMPORTANTE	2	1,1%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
APRENDIZAJE CONTINUO	1 - MUY IMPORTANTE	133	75,6%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	41	23,3%	
	3 - POCO IMPORTANTE	2	1,1%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
AUTOCONTROL	1 - MUY IMPORTANTE	82	46,6%	Competencia valorada con la misma distribución para las más altas categorías.
	2 - IMPORTANTE	82	46,6%	
	3 - POCO IMPORTANTE	12	6,8%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
COMPROMISO ÉTICO	1 - MUY IMPORTANTE	137	77,8%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	39	22,2%	
	3 - POCO IMPORTANTE	0	,0%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
COMUNICACIÓN	1 - MUY IMPORTANTE	107	60,8%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	69	39,2%	
	3 - POCO IMPORTANTE	0	,0%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	1 - MUY IMPORTANTE	73	41,5%	Competencia valorada como importante.
	2 - IMPORTANTE	95	54,0%	
	3 - POCO IMPORTANTE	8	4,5%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
CONSULTORÍA	1 - MUY IMPORTANTE	50	28,4%	Competencia valorada como importante, pero con peso significativo en el menor valor.
	2 - IMPORTANTE	96	54,5%	
	3 - POCO IMPORTANTE	30	17,0%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
CREATIVIDAD	1 - MUY IMPORTANTE	79	44,9%	Competencia valorada como importante, con marcada tendencia al mayor grado.
	2 - IMPORTANTE	85	48,3%	
	3 - POCO IMPORTANTE	12	6,8%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
DESARROLLO DE CARRERA	1 - MUY IMPORTANTE	56	31,8%	Competencia valorada como importante.
	2 - IMPORTANTE	108	61,4%	
	3 - POCO IMPORTANTE	11	6,3%	
	4 - NADA IMPORTANTE	1	,6%	
EMPOWERMENT	1 - MUY IMPORTANTE	61	34,7%	Competencia valorada como importante.
	2 - IMPORTANTE	107	60,8%	
	3 - POCO IMPORTANTE	7	4,0%	
	4 - NADA IMPORTANTE	1	,6%	

Tabla N° 63. Distribución de frecuencias por importancia de cada competencia (empleadores) – continuación.

N = 176		Recuento	%	OBSERVACIONES
EXPERIENCIA TÉCNICA- PROFESIONAL	1 - MUY IMPORTANTE	70	39,8%	Competencia valorada como importante.
	2 - IMPORTANTE	90	51,1%	
	3 - POCO IMPORTANTE	15	8,5%	
	4 - NADA IMPORTANTE	1	,6%	
HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	1 - MUY IMPORTANTE	83	47,2%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia, con marcada tendencia al segundo nivel.
	2 - IMPORTANTE	81	46,0%	
	3 - POCO IMPORTANTE	12	6,8%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
LIDERAZGO	1 - MUY IMPORTANTE	108	61,4%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	62	35,2%	
	3 - POCO IMPORTANTE	6	3,4%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
MOTIVACIÓN	1 - MUY IMPORTANTE	104	59,1%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia, con marcada tendencia al segundo nivel.
	2 - IMPORTANTE	68	38,6%	
	3 - POCO IMPORTANTE	4	2,3%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
NEGOCIACIÓN	1 - MUY IMPORTANTE	76	43,2%	Competencia valorada como importante.
	2 - IMPORTANTE	94	53,4%	
	3 - POCO IMPORTANTE	6	3,4%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
ORIENTACIÓN A RESULTADOS	1 - MUY IMPORTANTE	96	54,5%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia, con marcada tendencia al segundo nivel.
	2 - IMPORTANTE	76	43,2%	
	3 - POCO IMPORTANTE	4	2,3%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	1 - MUY IMPORTANTE	101	57,4%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia, con marcada tendencia al segundo nivel.
	2 - IMPORTANTE	71	40,3%	
	3 - POCO IMPORTANTE	4	2,3%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	1 - MUY IMPORTANTE	87	49,4%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia, con marcada tendencia al segundo nivel.
	2 - IMPORTANTE	79	44,9%	
	3 - POCO IMPORTANTE	9	5,1%	
	4 - NADA IMPORTANTE	1	,6%	
TOMA DE DECISIONES	1 - MUY IMPORTANTE	110	62,5%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	62	35,2%	
	3 - POCO IMPORTANTE	4	2,3%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	1 - MUY IMPORTANTE	145	82,4%	Competencia valorada con el mayor grado de importancia.
	2 - IMPORTANTE	29	16,5%	
	3 - POCO IMPORTANTE	2	1,1%	
	4 - NADA IMPORTANTE	0	,0%	

Como resumen de las distribuciones de frecuencias analizadas, en la muestra total se han observado ocho competencias para las cuales la calificación de “muy importante” ha superado el 60% de las opiniones, las que se exponen a continuación: TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN (81,7%), COMPROMISO ÉTICO (77,7%), APRENDIZAJE CONTINUO (74,2%), ADAPTABILIDAD (64,2%), TOMA DE DECISIONES (64,2%), LIDERAZGO (63,8%), COMUNICACIÓN (61,6%) y MOTIVACIÓN (61,6%).

El mismo análisis pero referido a la valoración “importante” ha determinado que seis competencias genéricas han obtenido un nivel de respuesta superior al 50%: DESARROLLO DE CARRERA (60,7%), EMPOWERMENT (57,2%), CONSULTORÍA (56,8%), CONCIENCIA ORGANIZACIONAL (54,1%), EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL (52,0%), TOLERANCIA A LA PRESIÓN (50,2%).

De todas las competencias que tienen asignados valores en el rango “poco importante” ninguna ha superado el 10,5% del total, salvo en el caso de CONSULTORÍA (17,5%). Nueve competencias han recibido la opción “nada importante”, aunque ninguna supera el 1% de presencia.

Al analizar en particular las respuestas obtenidas de parte de los “académicos”, las siete competencias genéricas que han obtenido más del 60% en la valoración “muy importante” son: TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN (79,2%), COMPROMISO ÉTICO (77,4%), LIDERAZGO (71,7%), APRENDIZAJE CONTINUO (69,8%), TOMA DE DECISIONES (69,8%), COMUNICACIÓN (64,2%) y MOTIVACIÓN (69,8%).

En el caso del valor “importante”, un análisis similar ha determinado que han recibido más del 50% de las respuestas siete competencias genéricas: TOLERANCIA A LA PRESIÓN (67,9%), CONSULTORÍA (64,2%), AUTOCONTROL (60,4%), DESARROLLO DE CARRERA (58,5%), CONCIENCIA ORGANIZACIONAL (54,7%), EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL (54,7%) y ADAPTABILIDAD (52,8%).

Sólo cuatro competencias genéricas han recibido una valoración “poco importante”, superior al 10 %: CONSULTORÍA (18,9%), EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL (17,0%), DESARROLLO DE CARRERA (13,2%) y AUTOCONTROL (11,3%).

Existen seis competencias que han recibido la asignación “nada importante”, pero ninguna de ellas supera el 4% de las respuestas.

Al analizar las respuestas de los “empleadores”, han obtenido en más del 60% de los casos la calificación de “muy importante”, siete competencias genéricas: TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN (82,4%), COMPROMISO ÉTICO (77,8%), APRENDIZAJE CONTINUO (75,6%), ADAPTABILIDAD (69,9%), TOMA DE DECISIONES (69,8), LIDERAZGO (61,4%) y COMUNICACIÓN (60,8%). En este segmento, se diferencian de los “académicos” porque se agrega la competencia ADAPTABILIDAD y no se incluye MOTIVACIÓN.

La revisión de las respuestas asignadas a “importante” han indicado que seis competencias genéricas tienen un puntaje superior al 50%: DESARROLLO DE CARRERA (61,4%), EMPOWERMENT (60,8%), CONSULTORÍA (54,5%), CONCIENCIA ORGANIZACIONAL (54,0%), NEGOCIACIÓN (53,4) y EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL (51,1%). Las únicas competencias valoradas distintas con respecto a los “académicos” han sido TOLERANCIA A LA PRESIÓN y NEGOCIACIÓN.

Ninguna competencia genérica ha obtenido más del 10% de las respuestas con valor “poco importante”, salvo CONSULTORÍA (17,0%). Las valoraciones “nada importante” han representado menos del 1 % en todos los casos.

12.5.2. Definición de las competencias genéricas.

La segunda parte del cuestionario ha abordado la definición de cada competencia genérica según su nivel de desarrollo.

Es necesario aclarar que la descripción de cada competencia genérica ha tenido asignada una jerarquía, según la fundamentación teórica del nivel de desempeño de la misma (dicho numeración no ha sido consecutiva ya que se ha mostrado tal cual ha sido combinada para la presentación del instrumento); no obstante, cada una de ellas ha sido presentada con una breve definición para facilitar su identificación.

A continuación se describen los estadísticos descriptivos de la muestra general y de cada grupo consultado.

TABLA N° 64. Medias y desviaciones típicas por definición de cada competencia (general).

COMPETENCIA		DEFINICIÓN	MEDIA	DESV. TÍP.	OBSERVACIONES
ADAPTABILIDAD	2	Tener capacidad crítica.	2,17	0,837	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	3	Amoldarse a cambios.	2	0,746	
	1	Modificar conducta personal.	1,83	0,833	
APRENDIZAJE CONTINUO	1	Buscar y compartir información.	1,95	0,807	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	2	Asimilar nueva información.	1,96	0,745	
	3	Demostrar interés por aprender y superarse.	2,09	0,889	
AUTOCONTROL	3	Tener serenidad y dominio.	1,93	0,749	Respuesta N° 3 más frecuente, con mayor dispersión de datos.
	2	Tener confianza en sí mismo.	2,11	0,833	
	1	Mantener controladas emociones.	1,96	0,857	
COMPROMISO ÉTICO	3	Respetar las políticas organizacionales.	2,41	0,687	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	1	Sentir y obrar con valores morales y buenas costumbres.	1,39	0,651	
	2	Asumir responsabilidades y actuar conforme a ellas.	2,19	0,73	
COMUNICACIÓN	1	Identificar momentos y formas para exponer estrategias.	2,13	0,8	Respuesta N° 3 más frecuente, con mayor dispersión de datos.
	2	Alentar a compartir información.	2,3	0,7	
	3	Escuchar, hacer preguntas, expresarse en forma efectiva.	1,57	0,767	
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	1	Comprender distintas culturas e interpretar relaciones.	1,7	0,738	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	3	Identificar personas que toman decisiones o influyentes.	2,45	0,665	
	2	Reconocer características organizacionales.	1,85	0,837	
CONSULTORÍA	2	Buscar caminos para evitar soluciones burocráticas.	2,21	0,757	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	1	Comprender aspectos complejos para transformarlos.	1,55	0,677	
	3	Poseer buena capacidad de discernimiento.	2,23	0,824	
CREATIVIDAD	3	Aplicar o recomendar soluciones para resolver problemas.	2,55	0,691	Respuesta N° 2 más frecuente, con mayor dispersión de datos.
	2	Idear soluciones para resolver problemas o situaciones.	1,52	0,692	
	1	Crear conocimiento nuevo.	1,93	0,719	
DESARROLLO DE CARRERA	3	Buscar nuevas oportunidades y ser ágil ante cambios	2,08	0,727	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	1	Emprender acciones eficientes la mejora.	1,58	0,749	
	2	Crear y mantener red de contactos.	2,34	0,788	
EMPOWERMENT	2	Fomentar trabajo en equipo.	2,14	0,72	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	3	Combinar adecuadamente situación, persona y tiempo.	2,37	0,73	
	1	Capacitar dando responsabilidad.	1,48	0,729	
EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	1	Compartir conocimiento profesional y expertise.	2,16	0,762	Respuesta N° 2 más frecuente, con mayor dispersión de datos.
	2	Tener conocimientos en temas del área de responsabilidad.	1,68	0,822	
	3	Identificar, seleccionar y dirigir recursos.	2,17	0,771	
HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	3	Organizar cognitivamente el desarrollo de tareas.	2,4	0,692	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	2	Analizar información y establecer conexiones.	2,33	0,601	
	1	Realizar análisis lógicos buscando la síntesis.	1,27	0,604	
LIDERAZGO	1	Crear clima de energía y compromiso.	1,76	0,809	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	3	Orientar acción hacia objetivos de la organización.	2,19	0,819	
	2	Fijar objetivos y tener capacidad de feedback.	2,05	0,768	
MOTIVACIÓN	3	Tener interés por adquirir conocimientos.	2,22	0,816	Respuesta N° 2 más frecuente, con mayor dispersión de datos.
	2	Actuar de forma proactiva en la ejecución de tareas.	1,7	0,719	
	1	Realizar trabajo lo mejor posible con independencia incentivos.	2,07	0,826	
NEGOCIACIÓN	1	Llegar a acuerdos defendiendo intereses propios y ajenos.	1,69	0,728	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	2	Dirigir o controlar una discusión utilizando técnicas apropiadas.	1,92	0,804	
	3	Plantear abiertamente conflictos para lograr resolución.	2,39	0,757	
ORIENTACIÓN A RESULTADOS	3	Ayudar a clientes comprendiendo y satisfaciendo necesidades.	1,94	0,726	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	2	Encaminar los actos hacia lo esperado.	2,55	0,631	
	1	Administrar procesos para alcanzar los resultados esperados.	1,51	0,735	

* Tendencia a orientarse a la teoría.

Tabla N° 64. Medias y desviaciones típicas por definición de cada competencia (general) – continuación.

COMPETENCIA	DEFINICIÓN	MEDIA	DESV. TÍP.	OBSERVACIONES
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	1 Utilizar procedimientos para asegurar estándar de calidad.	1,93	0,788	Respuesta N° 1 más
	2 Poseer capacidad para llegar a soluciones prácticas y operables.	2,06	0,814	frecuente, con mayor
	3 Buscar el mejoramiento continuo en el desarrollo de las tareas.	2,01	0,845	dispersión de datos. *
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	1 Fijar objetivos de desempeño por encima de lo normal.	2,42	0,669	Respuesta N° 2 más
	3 Tener actitud reflexiva ante los errores.	2,12	0,739	frecuente, con mayor
	2 Seguir actuando con eficacia en situaciones de presión.	1,45	0,722	dispersión de datos.
TOMA DE DECISIONES	3 Persuadir, convencer, influir o impresionar a los demás.	2,36	0,71	Respuesta N° 1 más
	1 Comprender cambios para tomar decisiones estratégicas.	1,23	0,488	frecuente, con menor
	2 Analizar decisiones tomadas para nuevas oportunidades.	2,41	0,605	dispersión de datos. *
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	1 Colaborar y cooperar con los demás.	1,59	0,735	Respuesta N° 1 más
	2 Generar adhesión, compromiso y fidelidad.	1,99	0,734	frecuente, con mayor
	3 Comprender repercusión acciones personales sobre los demás.	2,42	0,766	dispersión de datos. *

* Tendencia a orientarse a la teoría.

En relación a las opiniones de los “académicos”, los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Tabla N° 65. Medias y desviaciones típicas por definición de cada competencia (académicos).

COMPETENCIA	DEFINICIÓN	MEDIA	DESV. TÍP.	OBSERVACIONES
ADAPTABILIDAD	2 Tener capacidad crítica.	2,04	0,808	Respuesta N° 3 más
	3 Amoldarse a cambios.	1,94	0,818	frecuente, con mayor
	1 Modificar conducta personal.	2,02	0,843	dispersión de datos.
APRENDIZAJE CONTINUO	1 Buscar y compartir información.	1,85	0,886	Respuesta N° 1 más
	2 Asimilar nueva información.	1,91	0,714	frecuente, con mayor
	3 Demostrar interés por aprender y superarse.	2,25	0,806	dispersión de datos. *
AUTOCONTROL	3 Tener serenidad y dominio.	1,92	0,805	Respuesta N° 3 más
	2 Tener confianza en sí mismo.	1,96	0,831	frecuente, con mayor
	1 Mantener controladas emociones.	2,11	0,824	dispersión de datos.
COMPROMISO ÉTICO	3 Respetar las políticas organizacionales.	2,45	0,722	Respuesta N° 1 más
	1 Sentir y obrar con valores morales y buenas costumbres.	1,36	0,591	frecuente, con mayor
	2 Asumir responsabilidades y actuar conforme a ellas.	2,19	0,709	dispersión de datos. *
COMUNICACIÓN	1 Identificar momentos y formas para exponer estrategias.	2,11	0,8	Respuesta N° 3 más
	2 Alentar a compartir información.	2,32	0,728	frecuente, con mayor
	3 Escuchar, hacer preguntas, expresarse en forma efectiva.	1,57	0,747	dispersión de datos.
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	1 Comprender distintas culturas e interpretar relaciones.	1,83	0,778	Respuesta N° 2 más
	3 Identificar personas que toman decisiones o influyentes.	2,38	0,657	frecuente, con mayor
	2 Reconocer características organizacionales.	1,79	0,885	dispersión de datos.
CONSULTORÍA	2 Buscar caminos para evitar soluciones burocráticas.	2,13	0,761	Respuesta N° 1 más
	1 Comprender aspectos complejos para transformarlos.	1,58	0,719	frecuente, con mayor
	3 Poseer buena capacidad de discernimiento.	2,28	0,818	dispersión de datos. *

* Tendencia a orientarse a la teoría.

Tabla N° 65. Medias y desviaciones típicas por definición de cada competencia (académicos) – continuación.

COMPETENCIA		DEFINICIÓN	MEDIA	DESV. TÍP.	OBSERVACIONES
CREATIVIDAD	3	Aplicar o recomendar soluciones para resolver problemas.	2,51	0,724	Respuesta N° 2 más frecuente, con mayor dispersión de datos.
	2	Idear soluciones para resolver problemas o situaciones.	1,58	0,745	
	1	Crear conocimiento nuevo.	1,91	0,714	
DESARROLLO DE CARRERA	3	Buscar nuevas oportunidades y ser ágil ante cambios	1,92	0,756	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	1	Emprender acciones eficientes la mejora.	1,77	0,8	
	2	Crear y mantener red de contactos.	2,3	0,822	
EMPOWERMENT	2	Fomentar trabajo en equipo.	1,83	0,7	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	3	Combinar adecuadamente situación, persona y tiempo.	2,47	0,696	
	1	Capacitar dando responsabilidad.	1,7	0,845	
EXPERIENCIA TÉCNICA- PROFESIONAL	1	Compartir conocimiento profesional y expertise.	2,09	0,687	Respuesta N° 2 más frecuente, con mayor dispersión de datos.
	2	Tener conocimientos en temas del área de responsabilidad.	1,89	0,891	
	3	Identificar, seleccionar y dirigir recursos.	2,02	0,866	
HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	3	Organizar cognitivamente el desarrollo de tareas.	2,38	0,713	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	2	Analizar información y establecer conexiones.	2,21	0,661	
	1	Realizar análisis lógicos buscando la síntesis.	1,42	0,745	
LIDERAZGO	1	Crear clima de energía y compromiso.	1,58	0,745	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	3	Orientar acción hacia objetivos de la organización.	2,13	0,833	
	2	Fijar objetivos y tener capacidad de feedback.	2,28	0,717	
MOTIVACIÓN	3	Tener interés por adquirir conocimientos.	2,23	0,8	Respuesta N° 2 más frecuente, con mayor dispersión de datos.
	2	Actuar de forma proactiva en la ejecución de tareas.	1,53	0,639	
	1	Realizar trabajo lo mejor posible con independencia incentivos.	2,25	0,806	
NEGOCIACIÓN	1	Llegar a acuerdos defendiendo intereses propios y ajenos.	1,66	0,732	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	2	Dirigir o controlar una discusión utilizando técnicas apropiadas.	2	0,784	
	3	Plantear abiertamente conflictos para lograr resolución.	2,34	0,807	
ORIENTACIÓN A RESULTADOS	3	Ayudar a clientes comprendiendo y satisfaciendo necesidades.	1,91	0,838	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	2	Encaminar los actos hacia lo esperado.	2,38	0,596	
	1	Administrar procesos para alcanzar los resultados esperados.	1,72	0,863	
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	1	Utilizar procedimientos para asegurar estándar de calidad.	1,92	0,829	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	2	Poseer capacidad para llegar a soluciones prácticas y operables.	2,06	0,818	
	3	Buscar el mejoramiento continuo en el desarrollo de las tareas.	2,02	0,82	
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	1	Fijar objetivos de desempeño por encima de lo normal.	2,36	0,71	Respuesta N° 2 más frecuente, con mayor dispersión de datos.
	3	Tener actitud reflexiva ante los errores.	2,15	0,718	
	2	Seguir actuando con eficacia en situaciones de presión.	1,49	0,775	
TOMA DE DECISIONES	3	Persuadir, convencer, influir o impresionar a los demás.	2,42	0,663	Respuesta N° 1 más frecuente, con menor dispersión de datos. *
	1	Comprender cambios para tomar decisiones estratégicas.	1,15	0,456	
	2	Analizar decisiones tomadas para nuevas oportunidades.	2,43	0,537	
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	1	Colaborar y cooperar con los demás.	1,49	0,724	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	2	Generar adhesión, compromiso y fidelidad.	2,13	0,708	
	3	Comprender repercusión de acciones personales sobre demás.	2,38	0,765	

* Tendencia a orientarse a la teoría.

Considerando las respuestas de los “empleadores”, los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Tabla N° 66. Medias y desviaciones típicas por definición de cada competencia (empleadores).

COMPETENCIA		DEFINICIÓN	MEDIA	DESV. TÍP.	OBSERVACIONES
ADAPTABILIDAD	2	Tener capacidad crítica.	2,2	0,844	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	3	Amoldarse a cambios.	2,02	0,725	
	1	Modificar conducta personal.	1,77	0,824	
APRENDIZAJE CONTINUO	1	Buscar y compartir información.	1,98	0,782	Respuestas N° 1 y 2 más frecuentes, con > dispersión de datos. *
	2	Asimilar nueva información.	1,98	0,756	
	3	Demostrar interés por aprender y superarse.	2,04	0,909	
AUTOCONTROL	3	Tener serenidad y dominio.	1,94	0,734	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	2	Tener confianza en sí mismo.	2,15	0,831	
	1	Mantener controladas emociones.	1,91	0,864	
COMPROMISO ÉTICO	3	Respetar las políticas organizacionales.	2,4	0,678	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	1	Sentir y obrar con valores morales y buenas costumbres.	1,4	0,669	
	2	Asumir responsabilidades y actuar conforme a ellas.	2,19	0,738	
COMUNICACIÓN	1	Identificar momentos y formas para exponer estrategias.	2,14	0,803	Respuesta N° 3 más frecuente, con mayor dispersión de datos.
	2	Alentar a compartir información.	2,29	0,694	
	3	Escuchar, hacer preguntas, expresarse en forma efectiva.	1,57	0,775	
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	1	Comprender distintas culturas e interpretar relaciones.	1,66	0,723	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	3	Identificar personas que toman decisiones o influyentes.	2,48	0,667	
	2	Reconocer características organizacionales.	1,86	0,824	
CONSULTORÍA	2	Buscar caminos para evitar soluciones burocráticas.	2,24	0,756	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	1	Comprender aspectos complejos para transformarlos.	1,55	0,666	
	3	Poseer buena capacidad de discernimiento.	2,22	0,827	
CREATIVIDAD	3	Aplicar o recomendar soluciones para resolver problemas.	2,56	0,682	Respuesta N° 2 más frecuente, con mayor dispersión de datos.
	2	Idear soluciones para resolver problemas o situaciones.	1,5	0,676	
	1	Crear conocimiento nuevo.	1,94	0,723	
DESARROLLO DE CARRERA	3	Buscar nuevas oportunidades y ser ágil ante cambios	2,13	0,714	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	1	Emprender acciones eficientes la mejora.	1,52	0,725	
	2	Crear y mantener red de contactos.	2,35	0,779	
EMPOWERMENT	2	Fomentar trabajo en equipo.	2,24	0,701	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	3	Combinar adecuadamente situación, persona y tiempo.	2,34	0,739	
	1	Capacitar dando responsabilidad.	1,42	0,68	
EXPERIENCIA TÉCNICA- PROFESIONAL	1	Compartir conocimiento profesional y expertise.	2,18	0,784	Respuesta N° 2 más frecuente, con mayor dispersión de datos.
	2	Tener conocimientos en temas del área de responsabilidad.	1,61	0,792	
	3	Identificar, seleccionar y dirigir recursos.	2,21	0,738	
HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	3	Organizar cognitivamente el desarrollo de tareas.	2,41	0,687	Respuesta N° 1 más frecuente, con menor dispersión de datos. *
	2	Analizar información y establecer conexiones.	2,36	0,579	
	1	Realizar análisis lógicos buscando la síntesis.	1,23	0,55	
LIDERAZGO	1	Crear clima de energía y compromiso.	1,82	0,822	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	3	Orientar acción hacia objetivos de la organización.	2,2	0,816	
	2	Fijar objetivos y tener capacidad de feedback.	1,98	0,771	
MOTIVACIÓN	3	Tener interés por adquirir conocimientos.	2,22	0,822	Respuesta N° 2 más frecuente, con mayor dispersión de datos.
	2	Actuar de forma proactiva en la ejecución de tareas.	1,76	0,735	
	1	Realizar trabajo lo mejor posible con independencia incentivos.	2,02	0,828	
NEGOCIACIÓN	1	Llegar a acuerdos defendiendo intereses propios y ajenos.	1,7	0,729	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	2	Dirigir o controlar una discusión utilizando técnicas apropiadas.	1,89	0,81	
	3	Plantear abiertamente conflictos para lograr resolución.	2,41	0,743	
ORIENTACIÓN A RESULTADOS	3	Ayudar a clientes comprendiendo y satisfaciendo necesidades.	1,95	0,691	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	2	Encaminar los actos hacia lo esperado.	2,6	0,634	
	1	Administrar procesos para alcanzar los resultados esperados.	1,45	0,683	

* Tendencia a orientarse a la teoría.

Tabla N° 66. Medias y desviaciones típicas por definición de cada competencia (empleadores) – continuación.

COMPETENCIA		DEFINICIÓN	MEDIA	DESV. TÍP.	OBSERVACIONES
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	1	Utilizar procedimientos para asegurar estándar de calidad.	1,93	0,778	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	2	Poseer capacidad para llegar a soluciones prácticas y operables.	2,06	0,815	
	3	Buscar el mejoramiento continuo en el desarrollo de las tareas.	2,01	0,855	
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	1	Fijar objetivos de desempeño por encima de lo normal.	2,44	0,657	Respuesta N° 2 más frecuente, con mayor dispersión de datos.
	3	Tener actitud reflexiva ante los errores.	2,11	0,747	
	2	Seguir actuando con eficacia en situaciones de presión.	1,44	0,707	
TOMA DE DECISIONES	3	Persuadir, convencer, influir o impresionar a los demás.	2,35	0,725	Respuesta N° 1 más frecuente, con menor dispersión de datos. *
	1	Comprender cambios para tomar decisiones estratégicas.	1,25	0,496	
	2	Analizar decisiones tomadas para nuevas oportunidades.	2,4	0,625	
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	1	Colaborar y cooperar con los demás.	1,62	0,738	Respuesta N° 1 más frecuente, con mayor dispersión de datos. *
	2	Generar adhesión, compromiso y fidelidad.	1,94	0,738	
	3	Comprender repercusión de acciones personales sobre demás.	2,43	0,768	

* Tendencia a orientarse a la teoría.

En el análisis de las respuestas de la muestra general, se ha observado que las definiciones de 14 competencias genéricas tienden a orientarse a la teoría, aunque las valoraciones han presentado cierta heterogeneidad pero que en ningún caso ha superado el límite establecido.

Al realizar la comparación entre ambas muestras, se ha advertido que los “académicos” han coincidido en las definiciones de 12 competencias genéricas y los “empleadores” en 15 de las mismas.

Las competencias genéricas en las que se ha presentado la coincidencia entre ambos grupos son: APRENDIZAJE CONTINUO, COMPROMISO ÉTICO, CONSULTORÍA, DESARROLLO DE CARRERA, EMPOWERMENT, HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS, LIDERAZGO, NEGOCIACIÓN, ORIENTACIÓN A LA CALIDAD, ORIENTACIÓN A LOS RESULTADOS, TOMA DE DECISIONES y TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN; mientras que los “empleadores” han sumado ADAPTABILIDAD, AUTOCONTROL y CONCIENCIA ORGANIZACIONAL.

Las siguientes tablas señalan la distribución de frecuencias de las respuestas obtenidas, tanto en la muestra general (Tabla N° 66) como en ambos grupos (Tablas N° 67 y 68). Es importante recordar que cada competencia ha estado definida según nivel de desempeño; por lo tanto cada sujeto ha tenido que categorizar utilizando una escala de “1 a 3”, sabiendo que “1” indica la mejor definición y “3”, la que menos la representa.

Tabla N° 67. Distribución de frecuencias por definición de cada competencia (general).

COMPETENCIA	DEFINICIÓN		Recuento	%	OBSERVACIONES	
ADAPTABILIDAD	2	Tener capacidad crítica.	1	64	27,90%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el máximo nivel de desempeño teórico.
			2	63	27,50%	
			3	102	44,50%	
	3	Amoldarse a cambios.	1	63	27,50%	
			2	102	44,50%	
			3	64	27,90%	
	1	Modificar conducta personal.	1	102	44,50%	
			2	64	27,90%	
			3	63	27,50%	
APRENDIZAJE CONTINUO	1	Buscar y compartir información.	1	80	34,90%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con los tres niveles de desempeño teóricos.
			2	80	34,90%	
			3	69	30,10%	
	2	Asimilar nueva información.	1	68	29,70%	
			2	102	44,50%	
			3	59	25,80%	
	3	Demostrar interés por aprender y superarse.	1	81	35,40%	
			2	47	20,50%	
			3	101	44,10%	
AUTOCONTROL	3	Tener serenidad y dominio.	1	72	31,40%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el máximo nivel de desempeño teórico.
			2	100	43,70%	
			3	57	24,90%	
	2	Tener confianza en sí mismo.	1	68	29,70%	
			2	68	29,70%	
			3	93	40,60%	
	1	Mantener controladas emociones.	1	89	38,90%	
			2	61	26,60%	
			3	79	34,50%	
COMPROMISO ÉTICO	3	Respetar las políticas organizacionales.	1	26	11,40%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con los tres niveles de desempeño teóricos.
			2	82	35,80%	
			3	121	52,80%	
	1	Sentir y obrar con valores morales y buenas costumbres.	1	160	69,90%	
			2	48	21,00%	
			3	21	9,20%	
	2	Asumir responsabilidades y actuar conforme a ellas.	1	43	18,80%	
			2	99	43,20%	
			3	87	38,00%	
COMUNICACIÓN	1	Identificar momentos y formas para exponer estrategias.	1	60	26,20%	Las respuestas indican una mayor variabilidad en la elección con respecto a los niveles de desempeño teóricos.
			2	79	34,50%	
			3	90	39,30%	
	2	Alentar a compartir información.	1	32	14,00%	
			2	97	42,40%	
			3	100	43,70%	
	3	Escuchar, hacer preguntas, expresarse en forma efectiva.	1	137	59,80%	
			2	53	23,10%	
			3	39	17,00%	

Tabla N° 67. Distribución de frecuencias por definición de cada competencia (general) – continuación.

COMPETENCIA	DEFINICIÓN		Recuento		%	OBSERVACIONES
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	1	Comprender distintas culturas e interpretar relaciones.	1	107	46,70%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el máximo nivel de desempeño teórico.
			2	84	36,70%	
			3	38	16,60%	
	3	Identificar personas que toman decisiones o influyentes.	1	22	9,60%	
			2	81	35,40%	
			3	126	55,00%	
	2	Reconocer características organizacionales.	1	100	43,70%	
			2	64	27,90%	
			3	65	28,40%	
CONSULTORÍA	2	Buscar caminos para evitar soluciones burocráticas.	1	46	20,10%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el máximo nivel de desempeño teórico.
			2	88	38,40%	
			3	95	41,50%	
	1	Comprender aspectos complejos para transformarlos.	1	126	55,00%	
			2	79	34,50%	
			3	24	10,50%	
	3	Poseer buena capacidad de discernimiento.	1	57	24,90%	
			2	62	27,10%	
			3	110	48,00%	
CREATIVIDAD	3	Aplicar o recomendar soluciones para resolver problemas.	1	26	11,40%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el nivel mínimo de desempeño teórico.
			2	52	22,70%	
			3	151	65,90%	
	2	Idear soluciones para resolver problemas o situaciones.	1	136	59,40%	
			2	67	29,30%	
			3	26	11,40%	
	1	Crear conocimiento nuevo.	1	67	29,30%	
			2	110	48,00%	
			3	52	22,70%	
DESARROLLO DE CARRERA	3	Buscar nuevas oportunidades y ser ágil ante cambios.	1	52	22,70%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el máximo nivel de desempeño teórico.
			2	107	46,70%	
			3	70	30,60%	
	1	Emprender acciones eficientes la mejora.	1	132	57,60%	
			2	61	26,60%	
			3	36	15,70%	
	2	Crear y mantener red de contactos.	1	45	19,70%	
			2	61	26,60%	
			3	123	53,70%	
EMPOWERMENT	2	Fomentar trabajo en equipo.	1	45	19,70%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con los tres niveles de desempeño teóricos.
			2	106	46,30%	
			3	78	34,10%	
	3	Combinar adecuadamente situación, persona y tiempo.	1	34	14,80%	
			2	76	33,20%	
			3	119	52,00%	
	1	Capacitar dando responsabilidad.	1	150	65,50%	
			2	47	20,50%	
			3	32	14,00%	

Tabla N° 67. Distribución de frecuencias por definición de cada competencia (general) – continuación.

COMPETENCIA	DEFINICIÓN		Recuento		%	OBSERVACIONES
EXPERIENCIA TÉCNICA- PROFESIONAL	1	Compartir conocimiento profesional y expertise.	1	51	22,30%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el nivel mínimo de desempeño teórico.
			2	91	39,70%	
			3	87	38,00%	
	2	Tener conocimientos en temas del área de responsabilidad.	1	126	55,00%	
			2	51	22,30%	
			3	52	22,70%	
	3	Identificar, seleccionar y dirigir recursos.	1	52	22,70%	
			2	87	38,00%	
			3	90	39,30%	
HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	3	Organizar cognitivamente el desarrollo de tareas.	1	27	11,80%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con los tres niveles de desempeño teóricos.
			2	83	36,20%	
			3	119	52,00%	
	2	Analizar información y establecer conexiones.	1	16	7,00%	
			2	122	53,30%	
			3	91	39,70%	
	1	Realizar análisis lógicos buscando la síntesis.	1	186	81,20%	
			2	24	10,50%	
			3	19	8,30%	
LIDERAZGO	1	Crear clima de energía y compromiso.	1	108	47,20%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el máximo nivel de desempeño teórico.
			2	67	29,30%	
			3	54	23,60%	
	2	Orientar acción hacia objetivos de la organización.	1	59	25,80%	
			2	68	29,70%	
			3	102	44,50%	
	3	Fijar objetivos y tener capacidad de feedback.	1	62	27,10%	
			2	94	41,00%	
			3	73	31,90%	
MOTIVACIÓN	3	Tener interés por adquirir conocimientos.	1	56	24,50%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el nivel mínimo de desempeño teórico.
			2	66	28,80%	
			3	107	46,70%	
	2	Actuar de forma proactiva en la ejecución de tareas.	1	103	45,00%	
			2	91	39,70%	
			3	35	15,30%	
	1	Realizar trabajo lo mejor posible con independencia de incentivos.	1	70	30,60%	
			2	72	31,40%	
			3	87	38,00%	
NEGOCIACIÓN	1	Llegar a acuerdos defendiendo intereses propios y ajenos.	1	107	46,70%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el máximo nivel de desempeño teórico.
			2	86	37,60%	
			3	36	15,70%	
	2	Dirigir o controlar una discusión utilizando técnicas apropiadas.	1	84	36,70%	
			2	80	34,90%	
			3	65	28,40%	
	3	Plantear abiertamente conflictos para lograr resolución.	1	38	16,60%	
			2	63	27,50%	
			3	128	55,90%	

Tabla N° 67. Distribución de frecuencias por definición de cada competencia (general) – continuación.

COMPETENCIA	DEFINICIÓN		Recuento		%	OBSERVACIONES
ORIENTACIÓN A RESULTADOS	3	Ayudar a clientes comprendiendo y satisfaciendo sus necesidades.	1	67	29,30%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el máximo nivel de desempeño teórico.
			2	108	47,20%	
			3	54	23,60%	
	2	Encaminar los actos hacia lo esperado.	1	17	7,40%	
			2	70	30,60%	
			3	142	62,00%	
	1	Administrar procesos para alcanzar los resultados esperados.	1	145	63,30%	
			2	51	22,30%	
			3	33	14,40%	
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	1	Utilizar procedimientos para asegurar estándar de calidad.	1	80	34,90%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el nivel mínimo de desempeño teórico.
			2	86	37,60%	
			3	63	27,50%	
	2	Poseer capacidad para llegar a soluciones prácticas y operables.	1	69	30,10%	
			2	77	33,60%	
			3	83	36,20%	
	3	Buscar el mejoramiento continuo en el desarrollo de las tareas.	1	80	34,90%	
			2	66	28,80%	
			3	83	36,20%	
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	1	Fijar objetivos de desempeño por encima de lo normal.	1	23	10,00%	Las respuestas indican una mayor variabilidad en la elección con respecto a los niveles de desempeño teóricos.
			2	86	37,60%	
			3	120	52,40%	
	3	Tener actitud reflexiva ante los errores.	1	50	21,80%	
			2	101	44,10%	
			3	78	34,10%	
	2	Seguir actuando con eficacia en situaciones de presión.	1	156	68,10%	
			2	42	18,30%	
			3	31	13,50%	
TOMA DE DECISIONES	3	Persuadir, convencer, influir o impresionar a los demás.	1	31	13,50%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el máximo nivel de desempeño teórico.
			2	84	36,70%	
			3	114	49,80%	
	1	Comprender cambios para tomar decisiones estratégicas.	1	184	80,30%	
			2	38	16,60%	
			3	7	3,10%	
	2	Analizar decisiones tomadas para nuevas oportunidades.	1	14	6,10%	
			2	107	46,70%	
			3	108	47,20%	
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	1	Colaborar y cooperar con los demás.	1	127	55,50%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con los tres niveles de desempeño teóricos.
			2	68	29,70%	
			3	34	14,80%	
	2	Generar adhesión, compromiso y fidelidad.	1	63	27,50%	
			2	106	46,30%	
			3	60	26,20%	
	3	Comprender repercusión de acciones personales sobre los demás.	1	39	17,00%	
			2	55	24,00%	
			3	135	59,00%	

Tabla N° 68. Distribución de frecuencias por definición de cada competencia (académicos).

COMPETENCIA	DEFINICIÓN		Recuento	%	OBSERVACIONES	
ADAPTABILIDAD	2	Tener capacidad crítica.	1	16	30,20%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el nivel estándar de desempeño teórico.
			2	19	35,80%	
			3	18	34,00%	
	3	Amoldarse a cambios.	1	19	35,80%	
			2	18	34,00%	
			3	16	30,20%	
	1	Modificar conducta personal.	1	18	34,00%	
			2	16	30,20%	
			3	19	35,80%	
APRENDIZAJE CONTINUO	1	Buscar y compartir información.	1	25	47,20%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con los tres niveles de desempeño teóricos.
			2	11	20,80%	
			3	17	32,10%	
	2	Asimilar nueva información.	1	16	30,20%	
			2	26	49,10%	
			3	11	20,80%	
	3	Demostrar interés por aprender y superarse.	1	12	22,60%	
			2	16	30,20%	
			3	25	47,20%	
AUTOCONTROL	3	Tener serenidad y dominio.	1	19	35,80%	Las respuestas indican una mayor variabilidad en la elección con respecto a los niveles de desempeño teóricos.
			2	19	35,80%	
			3	15	28,30%	
	2	Tener confianza en sí mismo.	1	19	35,80%	
			2	17	32,10%	
			3	17	32,10%	
	1	Mantener controladas emociones.	1	15	28,30%	
			2	17	32,10%	
			3	21	39,60%	
COMPROMISO ÉTICO	3	Respetar las políticas organizacionales.	1	7	13,20%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con los tres niveles de desempeño teóricos.
			2	15	28,30%	
			3	31	58,50%	
	1	Sentir y obrar con valores morales y buenas costumbres.	1	37	69,80%	
			2	13	24,50%	
			3	3	5,70%	
	2	Asumir responsabilidades y actuar conforme a ellas.	1	9	17,00%	
			2	25	47,20%	
			3	19	35,80%	
COMUNICACIÓN	1	Identificar momentos y formas para exponer estrategias.	1	14	26,40%	Las respuestas indican una mayor variabilidad en la elección con respecto a los niveles de desempeño teóricos.
			2	19	35,80%	
			3	20	37,70%	
	2	Alentar a compartir información.	1	8	15,10%	
			2	20	37,70%	
			3	25	47,20%	
	3	Escuchar, hacer preguntas, expresarse en forma efectiva.	1	31	58,50%	
			2	14	26,40%	
			3	8	15,10%	

Tabla N° 68. Distribución de frecuencias por definición de cada competencia (académicos) – continuación.

COMPETENCIA	DEFINICIÓN		Recuento		%	OBSERVACIONES
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	1	Comprender distintas culturas e interpretar relaciones.	1	21	39,60%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el nivel mínimo de desempeño teórico.
			2	20	37,70%	
			3	12	22,60%	
	3	Identificar personas que toman decisiones o influyentes.	1	5	9,40%	
			2	23	43,40%	
			3	25	47,20%	
	2	Reconocer características organizacionales.	1	27	50,90%	
			2	10	18,90%	
			3	16	30,20%	
CONSULTORÍA	2	Buscar caminos para evitar soluciones burocráticas.	1	12	22,60%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con los tres niveles de desempeño teóricos.
			2	22	41,50%	
			3	19	35,80%	
	1	Comprender aspectos complejos para transformarlos.	1	29	54,70%	
			2	17	32,10%	
			3	7	13,20%	
	3	Poseer buena capacidad de discernimiento.	1	12	22,60%	
			2	14	26,40%	
			3	27	50,90%	
CREATIVIDAD	3	Aplicar o recomendar soluciones para resolver problemas.	1	7	13,20%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el nivel mínimo de desempeño teórico.
			2	12	22,60%	
			3	34	64,20%	
	2	Idear soluciones para resolver problemas o situaciones.	1	30	56,60%	
			2	15	28,30%	
			3	8	15,10%	
	1	Crear conocimiento nuevo.	1	16	30,20%	
			2	26	49,10%	
			3	11	20,80%	
DESARROLLO DE CARRERA	3	Buscar nuevas oportunidades y ser ágil ante cambios.	1	17	32,10%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el máximo nivel de desempeño teórico.
			2	23	43,40%	
			3	13	24,50%	
	1	Emprender acciones eficientes la mejora.	1	24	45,30%	
			2	17	32,10%	
			3	12	22,60%	
	2	Crear y mantener red de contactos.	1	12	22,60%	
			2	13	24,50%	
			3	28	52,80%	
EMPOWERMENT	2	Fomentar trabajo en equipo.	1	18	34,00%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con los tres niveles de desempeño teóricos.
			2	26	49,10%	
			3	9	17,00%	
	3	Combinar adecuadamente situación, persona y tiempo.	1	6	11,30%	
			2	16	30,20%	
			3	31	58,50%	
	1	Capacitar dando responsabilidad.	1	29	54,70%	
			2	11	20,80%	
			3	13	24,50%	

Tabla N° 68. Distribución de frecuencias por definición de cada competencia (académicos) – continuación.

COMPETENCIA	DEFINICIÓN		Recuento		%	OBSERVACIONES
EXPERIENCIA TÉCNICA- PROFESIONAL	1	Compartir conocimiento profesional y expertise.	1	10	18,90%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el nivel mínimo de desempeño teórico.
			2	28	52,80%	
			3	15	28,30%	
	2	Tener conocimientos en temas del área de responsabilidad.	1	24	45,30%	
			2	11	20,80%	
			3	18	34,00%	
	3	Identificar, seleccionar y dirigir recursos.	1	19	35,80%	
			2	14	26,40%	
			3	20	37,70%	
HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	3	Organizar cognitivamente el desarrollo de tareas.	1	7	13,20%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con los tres niveles de desempeño teóricos.
			2	19	35,80%	
			3	27	50,90%	
	2	Analizar información y establecer conexiones.	1	7	13,20%	
			2	28	52,80%	
			3	18	34,00%	
	1	Realizar análisis lógicos buscando la síntesis.	1	39	73,60%	
			2	6	11,30%	
			3	8	15,10%	
LIDERAZGO	1	Crear clima de energía y compromiso.	1	30	56,60%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el máximo nivel de desempeño teórico.
			2	15	28,30%	
			3	8	15,10%	
	2	Orientar acción hacia objetivos de la organización.	1	15	28,30%	
			2	16	30,20%	
			3	22	41,50%	
	3	Fijar objetivos y tener capacidad de feedback.	1	8	15,10%	
			2	22	41,50%	
			3	23	43,40%	
MOTIVACIÓN	3	Tener interés por adquirir conocimientos.	1	12	22,60%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el nivel mínimo de desempeño teórico.
			2	17	32,10%	
			3	24	45,30%	
	2	Actuar de forma proactiva en la ejecución de tareas.	1	29	54,70%	
			2	20	37,70%	
			3	4	7,50%	
	1	Realizar trabajo lo mejor posible con independencia de incentivos.	1	12	22,60%	
			2	16	30,20%	
			3	25	47,20%	
NEGOCIACIÓN	1	Llegar a acuerdos defendiendo intereses propios y ajenos.	1	26	49,10%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con los tres niveles de desempeño teóricos.
			2	19	35,80%	
			3	8	15,10%	
	2	Dirigir o controlar una discusión utilizando técnicas apropiadas.	1	16	30,20%	
			2	21	39,60%	
			3	16	30,20%	
	3	Plantear abiertamente conflictos para lograr resolución.	1	11	20,80%	
			2	13	24,50%	
			3	29	54,70%	

Tabla N° 68. Distribución de frecuencias por definición de cada competencia (académicos) – continuación.

COMPETENCIA	DEFINICIÓN		Recuento	%	OBSERVACIONES	
ORIENTACIÓN A RESULTADOS	3	Ayudar a clientes comprendiendo y satisfaciendo sus necesidades.	1	21	39,60%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el nivel estándar de desempeño teórico.
			2	16	30,20%	
			3	16	30,20%	
	2	Encaminar los actos hacia lo esperado.	1	3	5,70%	
			2	27	50,90%	
			3	23	43,40%	
	1	Administrar procesos para alcanzar los resultados esperados.	1	29	54,70%	
			2	10	18,90%	
			3	14	26,40%	
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	1	Utilizar procedimientos para asegurar estándar de calidad.	1	20	37,70%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el máximo nivel de desempeño teórico.
			2	17	32,10%	
			3	16	30,20%	
	2	Poseer capacidad para llegar a soluciones prácticas y operables.	1	16	30,20%	
			2	18	34,00%	
			3	19	35,80%	
	3	Buscar el mejoramiento continuo en el desarrollo de las tareas.	1	17	32,10%	
			2	18	34,00%	
			3	18	34,00%	
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	1	Fijar objetivos de desempeño por encima de lo normal.	1	7	13,20%	Las respuestas indican una mayor variabilidad en la elección con respecto a los niveles de desempeño teóricos.
			2	20	37,70%	
			3	26	49,10%	
	3	Tener actitud reflexiva ante los errores.	1	10	18,90%	
			2	25	47,20%	
			3	18	34,00%	
	2	Seguir actuando con eficacia en situaciones de presión.	1	36	67,90%	
			2	8	15,10%	
			3	9	17,00%	
TOMA DE DECISIONES	3	Persuadir, convencer, influir o impresionar a los demás.	1	5	9,40%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con los tres niveles de desempeño teóricos.
			2	21	39,60%	
			3	27	50,90%	
	1	Comprender cambios para tomar decisiones estratégicas.	1	47	88,70%	
			2	4	7,50%	
			3	2	3,80%	
	2	Analizar decisiones tomadas para nuevas oportunidades.	1	1	1,90%	
			2	28	52,80%	
			3	24	45,30%	
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	1	Colaborar y cooperar con los demás.	1	34	64,20%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con los tres niveles de desempeño teóricos.
			2	12	22,60%	
			3	7	13,20%	
	2	Generar adhesión, compromiso y fidelidad.	1	10	18,90%	
			2	26	49,10%	
			3	17	32,10%	
	3	Comprender repercusión de acciones personales sobre los demás.	1	9	17,00%	
			2	15	28,30%	
			3	29	54,70%	

Tabla N° 69. Distribución de frecuencias por definición de cada competencia (empleadores).

COMPETENCIA	DEFINICIÓN		Recuento	%	OBSERVACIONES	
ADAPTABILIDAD	2	Tener capacidad crítica.	1	48	27,30%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el máximo nivel de desempeño teórico.
			2	44	25,00%	
			3	84	47,70%	
	3	Amoldarse a cambios.	1	44	25,00%	
			2	84	47,70%	
			3	48	27,30%	
	1	Modificar conducta personal.	1	84	47,70%	
			2	48	27,30%	
			3	44	25,00%	
APRENDIZAJE CONTINUO	1	Buscar y compartir información.	1	55	31,30%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el nivel mínimo de desempeño teórico.
			2	69	39,20%	
			3	52	29,50%	
	2	Asimilar nueva información.	1	52	29,50%	
			2	76	43,20%	
			3	48	27,30%	
	3	Demostrar interés por aprender y superarse.	1	69	39,20%	
			2	31	17,60%	
			3	76	43,20%	
AUTOCONTROL	3	Tener serenidad y dominio.	1	53	30,10%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el máximo nivel de desempeño teórico.
			2	81	46,00%	
			3	42	23,90%	
	2	Tener confianza en sí mismo.	1	49	27,80%	
			2	51	29,00%	
			3	76	43,20%	
	1	Mantener controladas emociones.	1	74	42,00%	
			2	44	25,00%	
			3	58	33,00%	
COMPROMISO ÉTICO	3	Respetar las políticas organizacionales.	1	19	10,80%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con los tres niveles de desempeño teóricos.
			2	67	38,10%	
			3	90	51,10%	
	1	Sentir y obrar con valores morales y buenas costumbres.	1	123	69,90%	
			2	35	19,90%	
			3	18	10,20%	
	2	Asumir responsabilidades y actuar conforme a ellas.	1	34	19,30%	
			2	74	42,00%	
			3	68	38,60%	
COMUNICACIÓN	1	Identificar momentos y formas para exponer estrategias.	1	46	26,10%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el nivel estándar de desempeño teórico.
			2	60	34,10%	
			3	70	39,80%	
	2	Alentar a compartir información.	1	24	13,60%	
			2	77	43,80%	
			3	75	42,60%	
	3	Escuchar, hacer preguntas, expresarse en forma efectiva.	1	106	60,20%	
			2	39	22,20%	
			3	31	17,60%	

Tabla N° 69. Distribución de frecuencias por definición de cada competencia (empleadores) – continuación.

COMPETENCIA	DEFINICIÓN		Recuento	%	OBSERVACIONES	
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	1	Comprender distintas culturas e interpretar relaciones.	1	86	48,90%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el nivel mínimo de desempeño teórico.
			2	64	36,40%	
			3	26	14,80%	
	3	Identificar personas que toman decisiones o influyentes.	1	17	9,70%	
			2	58	33,00%	
			3	101	57,40%	
	2	Reconocer características organizacionales.	1	73	41,50%	
			2	54	30,70%	
			3	49	27,80%	
CONSULTORÍA	2	Buscar caminos para evitar soluciones burocráticas.	1	34	19,30%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el máximo nivel de desempeño teórico.
			2	66	37,50%	
			3	76	43,20%	
	1	Comprender aspectos complejos para transformarlos.	1	97	55,10%	
			2	62	35,20%	
			3	17	9,70%	
	3	Poseer buena capacidad de discernimiento.	1	45	25,60%	
			2	48	27,30%	
			3	83	47,20%	
CREATIVIDAD	3	Aplicar o recomendar soluciones para resolver problemas.	1	19	10,80%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el nivel mínimo de desempeño teórico.
			2	40	22,70%	
			3	117	66,50%	
	2	Idear soluciones para resolver problemas o situaciones.	1	106	60,20%	
			2	52	29,50%	
			3	18	10,20%	
	1	Crear conocimiento nuevo.	1	51	29,00%	
			2	84	47,70%	
			3	41	23,30%	
DESARROLLO DE CARRERA	3	Buscar nuevas oportunidades y ser ágil ante cambios.	1	35	19,90%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el máximo nivel de desempeño teórico.
			2	84	47,70%	
			3	57	32,40%	
	1	Emprender acciones eficientes la mejora.	1	108	61,40%	
			2	44	25,00%	
			3	24	13,60%	
	2	Crear y mantener red de contactos.	1	33	18,80%	
			2	48	27,30%	
			3	95	54,00%	
EMPOWERMENT	2	Fomentar trabajo en equipo.	1	27	15,30%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con los tres niveles de desempeño teóricos.
			2	80	45,50%	
			3	69	39,20%	
	3	Combinar adecuadamente situación, persona y tiempo.	1	28	15,90%	
			2	60	34,10%	
			3	88	50,00%	
	1	Capacitar dando responsabilidad.	1	121	68,80%	
			2	36	20,50%	
			3	19	10,80%	

Tabla N° 69. Distribución de frecuencias por definición de cada competencia (empleadores) – continuación.

COMPETENCIA	DEFINICIÓN		Recuento		%	OBSERVACIONES
EXPERIENCIA TÉCNICA- PROFESIONAL	1	Compartir conocimiento profesional y expertise.	1	41	23,30%	Las respuestas indican una mayor variabilidad en la elección con respecto a los niveles de desempeño teóricos.
			2	63	35,80%	
			3	72	40,90%	
	2	Tener conocimientos en temas del área de responsabilidad.	1	102	58,00%	
			2	40	22,70%	
			3	34	19,30%	
	3	Identificar, seleccionar y dirigir recursos.	1	33	18,80%	
			2	73	41,50%	
			3	70	39,80%	
HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	3	Organizar cognitivamente el desarrollo de tareas.	1	20	11,40%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con los tres niveles de desempeño teóricos.
			2	64	36,40%	
			3	92	52,30%	
	2	Analizar información y establecer conexiones.	1	9	5,10%	
			2	94	53,40%	
			3	73	41,50%	
	1	Realizar análisis lógicos buscando la síntesis.	1	147	83,50%	
			2	18	10,20%	
			3	11	6,30%	
LIDERAZGO	1	Crear clima de energía y compromiso.	1	78	44,30%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el máximo nivel de desempeño teórico.
			2	52	29,50%	
			3	46	26,10%	
	2	Orientar acción hacia objetivos de la organización.	1	44	25,00%	
			2	52	29,50%	
			3	80	45,50%	
	3	Fijar objetivos y tener capacidad de feedback.	1	54	30,70%	
			2	72	40,90%	
			3	50	28,40%	
MOTIVACIÓN	3	Tener interés por adquirir conocimientos.	1	44	25,00%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el nivel mínimo de desempeño teórico.
			2	49	27,80%	
			3	83	47,20%	
	2	Actuar de forma proactiva en la ejecución de tareas.	1	74	42,00%	
			2	71	40,30%	
			3	31	17,60%	
	1	Realizar trabajo lo mejor posible con independencia de incentivos.	1	58	33,00%	
			2	56	31,80%	
			3	62	35,20%	
NEGOCIACIÓN	1	Llegar a acuerdos defendiendo intereses propios y ajenos.	1	81	46,00%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el nivel mínimo de desempeño teórico.
			2	67	38,10%	
			3	28	15,90%	
	2	Dirigir o controlar una discusión utilizando técnicas apropiadas.	1	68	38,60%	
			2	59	33,50%	
			3	49	27,80%	
	3	Plantear abiertamente conflictos para lograr resolución.	1	27	15,30%	
			2	50	28,40%	
			3	99	56,30%	

Tabla N° 69. Distribución de frecuencias por definición de cada competencia (empleadores) – continuación.

COMPETENCIA	DEFINICIÓN		Recuento	%	OBSERVACIONES	
ORIENTACIÓN A RESULTADOS	3	Ayudar a clientes comprendiendo y satisfaciendo sus necesidades.	1	46	26,10%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el máximo nivel de desempeño teórico.
			2	92	52,30%	
			3	38	21,60%	
	2	Encaminar los actos hacia lo esperado.	1	14	8,00%	
			2	43	24,40%	
			3	119	67,60%	
	1	Administrar procesos para alcanzar los resultados esperados.	1	116	65,90%	
			2	41	23,30%	
			3	19	10,80%	
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	1	Utilizar procedimientos para asegurar estándar de calidad.	1	60	34,10%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el nivel mínimo de desempeño teórico.
			2	69	39,20%	
			3	47	26,70%	
	2	Poseer capacidad para llegar a soluciones prácticas y operables.	1	53	30,10%	
			2	59	33,50%	
			3	64	36,40%	
	3	Buscar el mejoramiento continuo en el desarrollo de las tareas.	1	63	35,80%	
			2	48	27,30%	
			3	65	36,90%	
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	1	Fijar objetivos de desempeño por encima de lo normal.	1	16	9,10%	Las respuestas indican una mayor variabilidad en la elección con respecto a los niveles de desempeño teóricos.
			2	66	37,50%	
			3	94	53,40%	
	3	Tener actitud reflexiva ante los errores.	1	40	22,70%	
			2	76	43,20%	
			3	60	34,10%	
	2	Seguir actuando con eficacia en situaciones de presión.	1	120	68,20%	
			2	34	19,30%	
			3	22	12,50%	
TOMA DE DECISIONES	3	Persuadir, convencer, influir o impresionar a los demás.	1	26	14,80%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con el máximo nivel de desempeño teórico.
			2	63	35,80%	
			3	87	49,40%	
	1	Comprender cambios para tomar decisiones estratégicas.	1	137	77,80%	
			2	34	19,30%	
			3	5	2,80%	
	2	Analizar decisiones tomadas para nuevas oportunidades.	1	13	7,40%	
			2	79	44,90%	
			3	84	47,70%	
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	1	Colaborar y cooperar con los demás.	1	93	52,80%	Las respuestas más frecuentes indican una jerarquización que coincide con los tres niveles de desempeño teóricos.
			2	56	31,80%	
			3	27	15,30%	
	2	Generar adhesión, compromiso y fidelidad.	1	53	30,10%	
			2	80	45,50%	
			3	43	24,40%	
	3	Comprender repercusión de acciones personales sobre los demás.	1	30	17,00%	
			2	40	22,70%	
			3	106	60,20%	

Al analizar la totalidad de la muestra en lo referente a las definiciones de cada competencia genérica y su desempeño, se han detectado cinco competencias genéricas que han coincidido con los tres niveles de desempeño teóricamente fundamentados: APRENDIZAJE CONTINUO, COMPROMISO ÉTICO, EMPOWERMENT, HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS y TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN.

Las definiciones de las competencias genéricas que se han correspondido con el nivel más alto de desempeño han sido nueve: ADAPTABILIDAD, AUTOCONTROL, CONCIENCIA ORGANIZACIONAL, CONSULTORÍA, DESARROLLO DE CARRERA, LIDERAZGO, NEGOCIACIÓN, ORIENTACIÓN A RESULTADOS y TOMA DE DECISIONES.

Las definiciones de las competencias genéricas cuyas respuestas han coincidido con el nivel mínimo han sido cuatro: CREATIVIDAD, EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL, MOTIVACIÓN y ORIENTACIÓN A LA CALIDAD.

Las definiciones de las competencias genéricas con mayor variabilidad en las respuestas con respecto a los niveles de desempeño señalados han sido dos: COMUNICACIÓN y TOLERANCIA A LA PRESIÓN.

En los casos donde no se ha podido determinar el posicionamiento final de la definición, se ha realizado un análisis específico de cada competencia genérica a partir de todas las respuestas recibidas. De esta forma, cinco competencias genéricas se suman al listado de coincidencias: CONCIENCIA ORGANIZACIONAL, CONSULTORÍA, NEGOCIACIÓN, TOMA DE DECISIONES (coincidencia en los tres niveles) y ORIENTACIÓN A LA CALIDAD (sólo en el primer nivel).

En las siguientes tablas se indican los resultados antes descritos:

Tabla N° 70. Distribución de competencias genéricas según niveles de desempeño (general).

GRADO DE COINCIDENCIA	DEFINICIÓN 1	DEFINICIÓN 2	DEFINICIÓN 3
TRES NIVELES IGUALES	APRENDIZAJE CONTINUO COMPROMISO ÉTICO CONCIENCIA ORGANIZACIONAL CONSULTORÍA EMPOWERMENT HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS NEGOCIACIÓN TOMA DE DECISIONES TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN		

Tabla N° 70. Distribución de competencias genéricas según niveles de desempeño (general) – continuación.

GRADO DE COINCIDENCIA	DEFINICIÓN 1	DEFINICIÓN 2	DEFINICIÓN 3
SÓLO PRIMER NIVEL	ADAPTABILIDAD AUTOCONTROL DESARROLLO DE CARRERA LIDERAZGO ORIENTACIÓN A LA CALIDAD ORIENTACIÓN A RESULTADOS	-	-
SÓLO TERCER NIVEL	-	-	CREATIVIDAD EXPERIENCIA TÉCNICA- PROFESIONAL MOTIVACIÓN
NIVELES DISTINTOS	COMUNICACIÓN TOLERANCIA A LA PRESIÓN		

Tabla N° 71. Distribución de frecuencias según niveles de desempeño (general).

GRADO DE COINCIDENCIA	DEFINICIÓN 1	DEFINICIÓN 2	DEFINICIÓN 3	TOTAL
TRES NIVELES IGUALES	9	9	9	27
SÓLO PRIMER NIVEL	6	0	0	6
SÓLO TERCER NIVEL	0	0	3	3
TOTAL	15	9	12	36
PORCENTAJE OBTENIDO	75	45	60	60

Al considerar la muestra de “académicos”, se ha observado que las definiciones de las competencias genéricas que coinciden en los tres niveles de desempeño fundamentados teóricamente han sido ocho: APRENDIZAJE CONTINUO, COMPROMISO ÉTICO, CONSULTORÍA, EMPOWERMENT, HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS, NEGOCIACIÓN, TOMA DE DECISIONES y TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN.

Las definiciones de las competencias genéricas que han coincidido con el nivel superior de desempeño han sido tres: DESARROLLO DE CARRERA, LIDERAZGO y ORIENTACIÓN A LA CALIDAD.

Las definiciones de las competencias genéricas cuyas respuestas se corresponde con el nivel estándar han sido dos: ADAPTABILIDAD y ORIENTACIÓN A RESULTADOS.

Las definiciones de las competencias genéricas que han coincidido con el nivel mínimo han sido cuatro: CONCIENCIA ORGANIZACIONAL, CREATIVIDAD, EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL y MOTIVACIÓN.

Las definiciones de las competencias genéricas con mayor variabilidad en las respuestas con respecto a los niveles de desempeño consultados han sido tres: AUTOCONTROL, COMUNICACIÓN y TOLERANCIA A LA PRESIÓN.

En las situaciones donde no se ha podido indicar la posición final de cada definición, se ha realizado un análisis detallado de cada competencia genérica a partir de todas las respuestas recibidas. Consecuentemente, dos competencias genéricas se han agregado al listado de coincidencias: LIDERAZGO (coincidencia en los tres niveles) y AUTOCONTROL (sólo en el segundo nivel).

En las siguientes tablas se detallan los resultados antes indicados:

Tabla N° 72. Distribución de competencias genéricas según niveles de desempeño (académicos).

GRADO DE COINCIDENCIA	DEFINICIÓN 1	DEFINICIÓN 2	DEFINICIÓN 3
TRES NIVELES IGUALES	APRENDIZAJE CONTINUO COMPROMISO ÉTICO CONSULTORÍA EMPOWERMENT HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS LIDERAZGO NEGOCIACIÓN TOMA DE DECISIONES TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN		
SÓLO PRIMER NIVEL	DESARROLLO DE CARRERA ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	-	-
SÓLO SEGUNDO NIVEL	-	ADAPTABILIDAD AUTOCONTROL ORIENTACIÓN A RESULTADOS	-
SÓLO TERCER NIVEL	-	-	CONCIENCIA ORGANIZACIONAL CREATIVIDAD EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL MOTIVACIÓN
NIVELES DISTINTOS	COMUNICACIÓN TOLERANCIA A LA PRESIÓN		

Tabla N° 73. Distribución de frecuencias según niveles de desempeño (académicos).

GRADO DE COINCIDENCIA	DEFINICIÓN 1	DEFINICIÓN 2	DEFINICIÓN 3	TOTAL
TRES NIVELES IGUALES	9	9	9	27
SÓLO PRIMER NIVEL	2	0	0	2
SÓLO SEGUNDO NIVEL	0	3	0	3
SÓLO TERCER NIVEL	0	0	4	4
TOTAL	11	12	13	36
PORCENTAJE OBTENIDO	55	60	65	60

Los resultados observados en la muestra de “empleadores” han indicado que las definiciones de las competencias genéricas que coinciden en los tres niveles de desempeño teóricos han sido cuatro: COMPROMISO ÉTICO, EMPOWERMENT, HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS y TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN.

Las definiciones de las competencias genéricas que han coincidido con el nivel máximo de desempeño han sido siete: ADAPTABILIDAD, AUTOCONTROL, CONSULTORÍA, DESARROLLO DE CARRERA, LIDERAZGO, ORIENTACIÓN A RESULTADOS y TOMA DE DECISIONES.

La única competencia genérica cuyas respuestas se han correspondido con el nivel intermedio de desempeño ha sido COMUNICACIÓN.

Las definiciones de las competencias genéricas que han compartido el nivel mínimo han sido seis: APRENDIZAJE CONTINUO, CONCIENCIA ORGANIZACIONAL, CREATIVIDAD, MOTIVACIÓN, NEGOCIACIÓN y ORIENTACIÓN A LA CALIDAD.

Las definiciones de las competencias genéricas con mayor variabilidad en las respuestas con respecto a los niveles de desempeño consultados han sido dos: EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL y TOLERANCIA A LA PRESIÓN.

En aquellos casos donde no se ha podido indicar la posición final de cada definición, se ha realizado un análisis pormenorizado de cada competencia genérica a partir de todas las respuestas recibidas. Así, cinco competencias genéricas se han agregado al listado de coincidencias: APRENDIZAJE CONTINUO, CONCIENCIA ORGANIZACIONAL CONSULTORÍA, NEGOCIACIÓN y TOMA DE DECISIONES (tres niveles iguales).

En las siguientes tablas se describen los resultados obtenidos:

Tabla N° 74. Distribución de competencias genéricas según niveles de desempeño (empleadores).

GRADO DE COINCIDENCIA	DEFINICIÓN 1	DEFINICIÓN 2	DEFINICIÓN 3
TRES NIVELES IGUALES	APRENDIZAJE CONTINUO COMPROMISO ÉTICO CONCIENCIA ORGANIZACIONAL CONSULTORÍA EMPOWERMENT HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS NEGOCIACIÓN TOMA DE DECISIONES TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN		
SÓLO PRIMER NIVEL	ADAPTABILIDAD AUTOCONTROL DESARROLLO DE CARRERA ORIENTACIÓN A RESULTADOS LIDERAZGO	-	-
SÓLO SEGUNDO NIVEL	-	COMUNICACIÓN	-
SÓLO TERCER NIVEL	-	-	CREATIVIDAD ORIENTACIÓN A LA CALIDAD MOTIVACIÓN
NIVELES DISTINTOS	EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL TOLERANCIA A LA PRESIÓN		

Tabla N° 75. Distribución de frecuencias según niveles de desempeño (empleadores).

GRADO DE COINCIDENCIA	DEFINICIÓN 1	DEFINICIÓN 2	DEFINICIÓN 3	TOTAL
TRES NIVELES IGUALES	9	9	9	27
SÓLO PRIMER NIVEL	5	0	0	5
SÓLO SEGUNDO NIVEL	0	1	0	1
SÓLO TERCER NIVEL	0	0	3	3
TOTAL	14	10	12	36
PORCENTAJE OBTENIDO	70	50	60	60

Al realizar la comparación entre ambas muestras, se ha obtenido en ocho competencias genéricas una coincidencia total, tanto en la valoración como en la teoría: APRENDIZAJE CONTINUO, COMPROMISO ÉTICO, CONSULTORÍA, EMPOWERMENT, HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS, NEGOCIACIÓN, TOMA DE DECISIONES y TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN. Asimismo, sólo una competencia genérica ha coincidido en el desempeño superior (DESARROLLO DE CARRERA) y dos, en el nivel mínimo (CREATIVIDAD y MOTIVACIÓN).

LIDERAZGO y CONCIENCIA ORGANIZACIONAL han sido las dos competencias que se han diferenciado en cuanto a la valoración obtenida en ambos grupos. En cuanto a LIDERAZGO, para los “académicos” la coincidencia ha sido total en los tres niveles teóricos mientras que para los “empleadores” sólo se ha dado en el desempeño superior; en relación a CONCIENCIA ORGANIZACIONAL, la correspondencia de los tres niveles ha sido total en el caso de los “empleadores” y sólo en el desempeño mínimo para los “académicos”.

Ambos grupos han valorado de forma distinta a la teoría expuesta, la competencia TOLERANCIA A LA PRESIÓN.

12.5.3. Priorización de las competencias genéricas.

La última parte del instrumento ha apuntado a la selección de las competencias genéricas con mayor grado de relevancia para un mejor desempeño del egresado en la sociedad. Para ello cada sujeto ha elegido cinco de las 20 competencias genéricas y las ha ordenado siendo “1” la de mayor relevancia. A continuación se presentan las tablas con las frecuencias de cada competencia genérica de la muestra general.

Tabla N° 76. Distribución de frecuencias por prioridad – 1^{er}. lugar (general).

N = 229		Recuento	%
COMPETENCIA NÚMERO 1	LIDERAZGO	62	27,1%
	COMPROMISO ÉTICO	40	17,5%
	APRENDIZAJE CONTINUO	31	13,5%
	ADAPTABILIDAD	17	7,4%
	HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	14	6,1%
	ORIENTACIÓN A RESULTADOS	11	4,8%
	COMUNICACIÓN	9	3,9%
	EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	8	3,5%
	TOMA DE DECISIONES	7	3,1%
	AUTOCONTROL	5	2,2%
	EMPOWERMENT	5	2,2%
	MOTIVACIÓN	4	1,7%
	ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	4	1,7%
	CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	3	1,3%
	CREATIVIDAD	3	1,3%
	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	3	1,3%
	NEGOCIACIÓN	2	0,9%
	DESARROLLO DE CARRERA	1	0,4%
	CONSULTORÍA	0	0,0%
	TOLERANCIA A LA PRESIÓN	0	0,0%

Tabla N° 77. Distribución de frecuencias por prioridad – 2^{do}. lugar (general).

N = 229		Recuento	%
COMPETENCIA NÚMERO 2	LIDERAZGO	41	17,9%
	APRENDIZAJE CONTINUO	30	13,1%
	COMPROMISO ÉTICO	29	12,7%
	ADAPTABILIDAD	18	7,9%
	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	18	7,9%
	TOMA DE DECISIONES	13	5,7%
	MOTIVACIÓN	11	4,8%
	ORIENTACIÓN A RESULTADOS	11	4,8%
	AUTOCONTROL	10	4,4%
	COMUNICACIÓN	10	4,4%
	CREATIVIDAD	7	3,1%
	EMPOWERMENT	7	3,1%
	CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	6	2,6%
	EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	6	2,6%
	HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	4	1,7%
	CONSULTORÍA	2	0,9%
	DESARROLLO DE CARRERA	2	0,9%
	NEGOCIACIÓN	2	0,9%
	ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	1	0,4%
	TOLERANCIA A LA PRESIÓN	1	0,4%

Tabla N° 78. Distribución de frecuencias por prioridad – 3^{er}. lugar (general).

N = 229		Recuento	%
COMPETENCIA NÚMERO 3	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	30	13,1%
	COMPROMISO ÉTICO	27	11,8%
	ORIENTACIÓN A RESULTADOS	25	10,9%
	COMUNICACIÓN	23	10,0%
	TOMA DE DECISIONES	16	7,0%
	ADAPTABILIDAD	15	6,6%
	APRENDIZAJE CONTINUO	15	6,6%
	LIDERAZGO	14	6,1%
	MOTIVACIÓN	14	6,1%
	CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	13	5,7%
	CREATIVIDAD	11	4,8%
	EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	7	3,1%
	ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	7	3,1%
	NEGOCIACIÓN	4	1,7%
	EMPOWERMENT	3	1,3%
	AUTOCONTROL	2	0,9%
	TOLERANCIA A LA PRESIÓN	2	0,9%
	HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	1	0,4%
	CONSULTORÍA	0	0,0%
	DESARROLLO DE CARRERA	0	0,0%

Tabla N° 79. Distribución de frecuencias por prioridad – 4^{to}. lugar (general).

N = 229		Recuento	%
COMPETENCIA NÚMERO 4	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	35	15,3%
	TOMA DE DECISIONES	26	11,4%
	CREATIVIDAD	22	9,6%
	APRENDIZAJE CONTINUO	21	9,2%
	ORIENTACIÓN A RESULTADOS	19	8,3%
	COMUNICACIÓN	17	7,4%
	EMPOWERMENT	15	6,6%
	LIDERAZGO	10	4,4%
	MOTIVACIÓN	10	4,4%
	TOLERANCIA A LA PRESIÓN	10	4,4%
	ADAPTABILIDAD	9	3,9%
	EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	8	3,5%
	ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	8	3,5%
	NEGOCIACIÓN	6	2,6%
	DESARROLLO DE CARRERA	5	2,2%
	COMPROMISO ÉTICO	4	1,7%
	HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	2	0,9%
	AUTOCONTROL	1	0,4%
	CONSULTORÍA	1	0,4%
	CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	0	0,0%

Tabla N° 80. Distribución de frecuencias por prioridad – 5^{to}. lugar (general).

N = 229		Recuento	%
COMPETENCIA NÚMERO 5	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	39	17,0%
	COMPROMISO ÉTICO	26	11,4%
	ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	20	8,7%
	CREATIVIDAD	18	7,9%
	NEGOCIACIÓN	17	7,4%
	APRENDIZAJE CONTINUO	14	6,1%
	TOLERANCIA A LA PRESIÓN	14	6,1%
	ADAPTABILIDAD	10	4,4%
	ORIENTACIÓN A RESULTADOS	10	4,4%
	TOMA DE DECISIONES	10	4,4%
	HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	9	3,9%
	COMUNICACIÓN	8	3,5%
	CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	8	3,5%
	EMPOWERMENT	8	3,5%
	DESARROLLO DE CARRERA	6	2,6%
	LIDERAZGO	6	2,6%
	CONSULTORÍA	3	1,3%
	MOTIVACIÓN	3	1,3%
	AUTOCONTROL	0	0,0%
	EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	0	0,0%

Gráfico N° 22. Competencia número 1 (general).

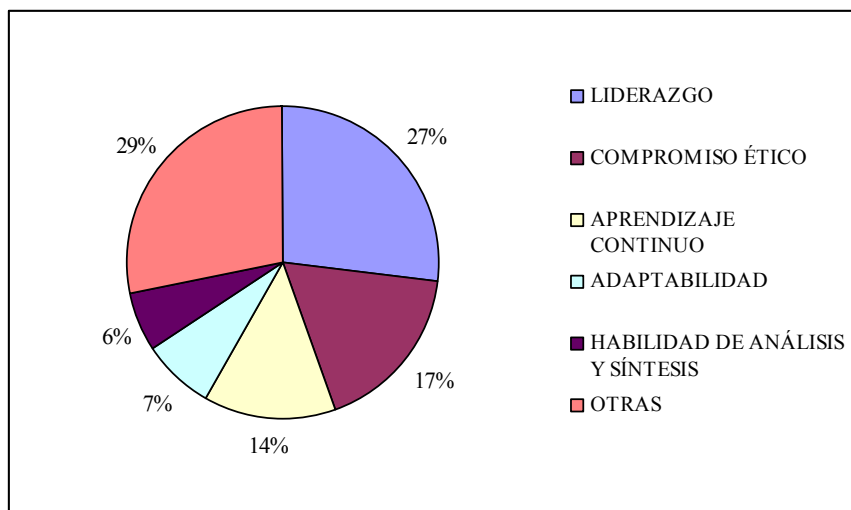


Gráfico N° 23. Competencia número 2 (general).

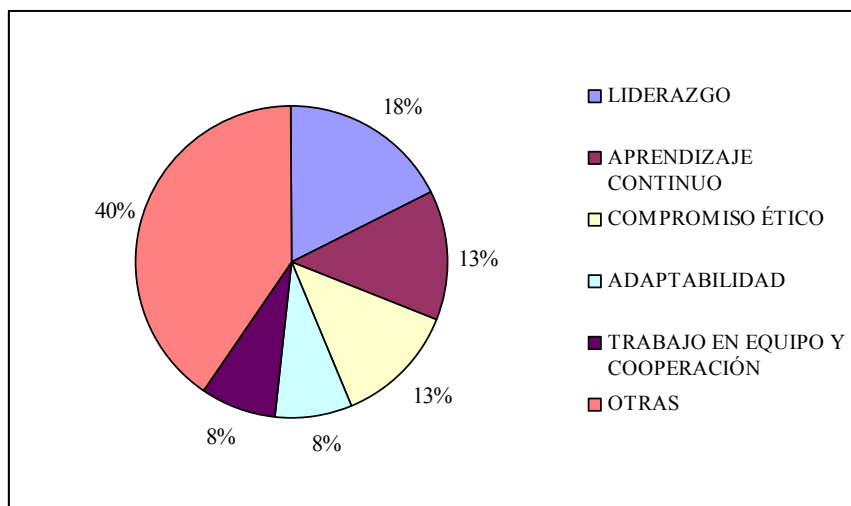


Gráfico N° 24. Competencia número 3 (general).

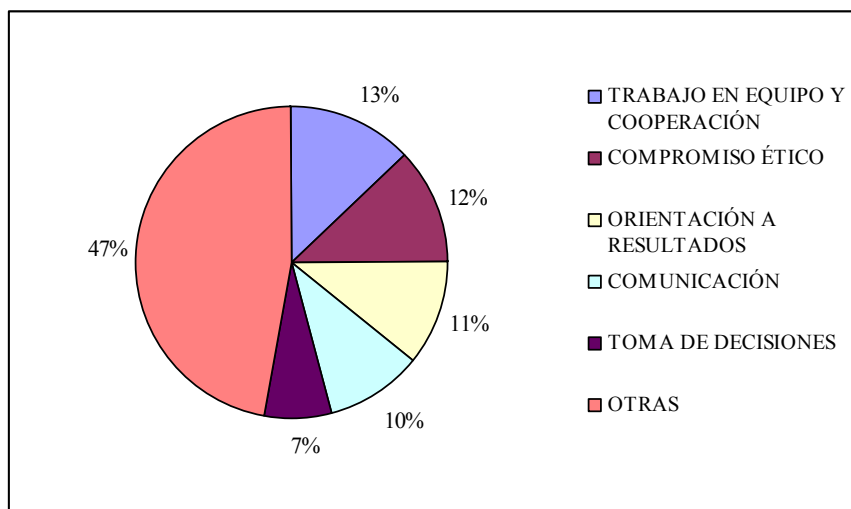


Gráfico N° 25. Competencia número 4 (general).

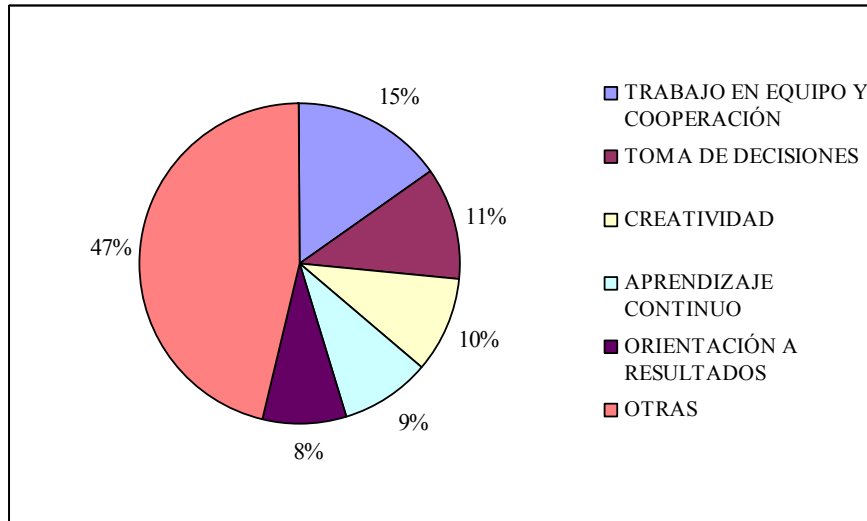
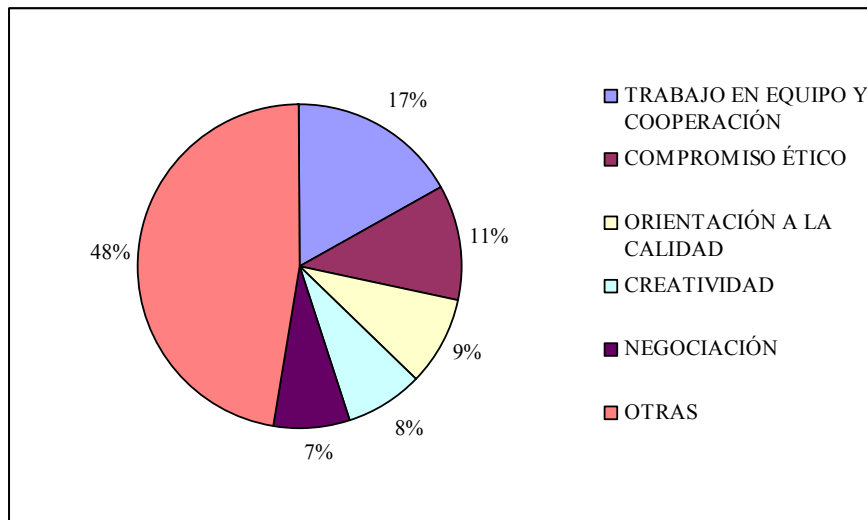


Gráfico N° 26. Competencia número 5 (general).



Tal como se ha considerado en la elaboración del instrumento, las competencias genéricas han sido elegidas como prioritarias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad, han coincidido con las más valoradas en la formación de posgrado tanto por su importancia como por sus definiciones.

Para una mayor profundización en el posicionamiento de las competencias genéricas, se han realizado tres análisis específicos con los datos obtenidos de los “académicos” y los “empleadores”: por frecuencias, por sumatoria y por la posición relativa que ocupa cada una de ellas. En este último análisis se ha otorgado un valor en función de la prioridad que tiene la competencia para el encuestado. Los resultados

obtenidos en relación a las opiniones brindadas por los “académicos” se exponen en las siguientes tablas:

Tabla N° 81. Distribución de frecuencias por prioridad – 1^{er}. lugar (académicos).

N = 53		Recuento	%
COMPETENCIA NÚMERO 1	LIDERAZGO	17	32,1%
	APRENDIZAJE CONTINUO	9	17,0%
	COMPROMISO ÉTICO	8	15,1%
	HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	5	9,4%
	EMPOWERMENT	2	3,8%
	MOTIVACIÓN	2	3,8%
	ORIENTACIÓN A RESULTADOS	2	3,8%
	ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	2	3,8%
	ADAPTABILIDAD	1	1,9%
	CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	1	1,9%
	CREATIVIDAD	1	1,9%
	DESARROLLO DE CARRERA	1	1,9%
	EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	1	1,9%
	TOMA DE DECISIONES	1	1,9%
	AUTOCONTROL	0	0,0%
	COMUNICACIÓN	0	0,0%
	CONSULTORÍA	0	0,0%
	NEGOCIACIÓN	0	0,0%
	TOLERANCIA A LA PRESIÓN	0	0,0%
	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	0	0,0%

Tabla N° 82. Distribución de frecuencias por prioridad – 2^{do}. lugar (académicos).

N = 53		Recuento	%
COMPETENCIA NÚMERO 2	COMPROMISO ÉTICO	6	11,3%
	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	6	11,3%
	COMUNICACIÓN	5	9,4%
	CREATIVIDAD	5	9,4%
	TOMA DE DECISIONES	5	9,4%
	APRENDIZAJE CONTINUO	4	7,5%
	CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	4	7,5%
	EMPOWERMENT	4	7,5%
	ORIENTACIÓN A RESULTADOS	4	7,5%
	ADAPTABILIDAD	2	3,8%
	HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	2	3,8%
	LIDERAZGO	2	3,8%
	EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	1	1,9%
	MOTIVACIÓN	1	1,9%
	ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	1	1,9%
	TOLERANCIA A LA PRESIÓN	1	1,9%
	AUTOCONTROL	0	0,0%
	CONSULTORÍA	0	0,0%
	DESARROLLO DE CARRERA	0	0,0%
	NEGOCIACIÓN	0	0,0%

Tabla N° 83. Distribución de frecuencias por prioridad – 3^{er}. lugar (académicos).

N = 53		Recuento	%
COMPETENCIA NÚMERO 3	COMPROMISO ÉTICO	13	24,5%
	MOTIVACIÓN	7	13,2%
	LIDERAZGO	5	9,4%
	CREATIVIDAD	4	7,5%
	TOMA DE DECISIONES	4	7,5%
	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	4	7,5%
	APRENDIZAJE CONTINUO	3	5,7%
	COMUNICACIÓN	3	5,7%
	ADAPTABILIDAD	2	3,8%
	EMPOWERMENT	2	3,8%
	NEGOCIACIÓN	2	3,8%
	ORIENTACIÓN A RESULTADOS	2	3,8%
	CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	1	1,9%
	HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	1	1,9%
	AUTOCONTROL	0	0,0%
	CONSULTORÍA	0	0,0%
	DESARROLLO DE CARRERA	0	0,0%
	EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	0	0,0%
	ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	0	0,0%
	TOLERANCIA A LA PRESIÓN	0	0,0%

Tabla N° 84. Distribución de frecuencias por prioridad – 4^{to}. lugar (académicos).

N = 53		Recuento	%
COMPETENCIA NÚMERO 4	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	9	17,0%
	CREATIVIDAD	6	11,3%
	COMUNICACIÓN	5	9,4%
	APRENDIZAJE CONTINUO	4	7,5%
	NEGOCIACIÓN	4	7,5%
	ORIENTACIÓN A RESULTADOS	4	7,5%
	EMPOWERMENT	3	5,7%
	LIDERAZGO	3	5,7%
	ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	3	5,7%
	TOLERANCIA A LA PRESIÓN	3	5,7%
	ADAPTABILIDAD	2	3,8%
	HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	2	3,8%
	AUTOCONTROL	1	1,9%
	COMPROMISO ÉTICO	1	1,9%
	EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	1	1,9%
	MOTIVACIÓN	1	1,9%
	TOMA DE DECISIONES	1	1,9%
	CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	0	0,0%
	CONSULTORÍA	0	0,0%
	DESARROLLO DE CARRERA	0	0,0%

Tabla N° 85. Distribución de frecuencias por prioridad – 5^{to}. lugar (académicos).

N = 53		Recuento	%
COMPETENCIA NÚMERO 5	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	9	17,0%
	TOMA DE DECISIONES	8	15,1%
	COMPROMISO ÉTICO	5	9,4%
	ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	5	9,4%
	HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	4	7,5%
	APRENDIZAJE CONTINUO	3	5,7%
	COMUNICACIÓN	3	5,7%
	CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	3	5,7%
	NEGOCIACIÓN	3	5,7%
	ORIENTACIÓN A RESULTADOS	3	5,7%
	EMPOWERMENT	2	3,8%
	LIDERAZGO	2	3,8%
	ADAPTABILIDAD	1	1,9%
	CONSULTORÍA	1	1,9%
	CREATIVIDAD	1	1,9%
	AUTOCONTROL	0	0,0%
	DESARROLLO DE CARRERA	0	0,0%
	EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	0	0,0%
	MOTIVACIÓN	0	0,0%
	TOLERANCIA A LA PRESIÓN	0	0,0%

Gráfico N° 27. Competencia número 1 (académicos).

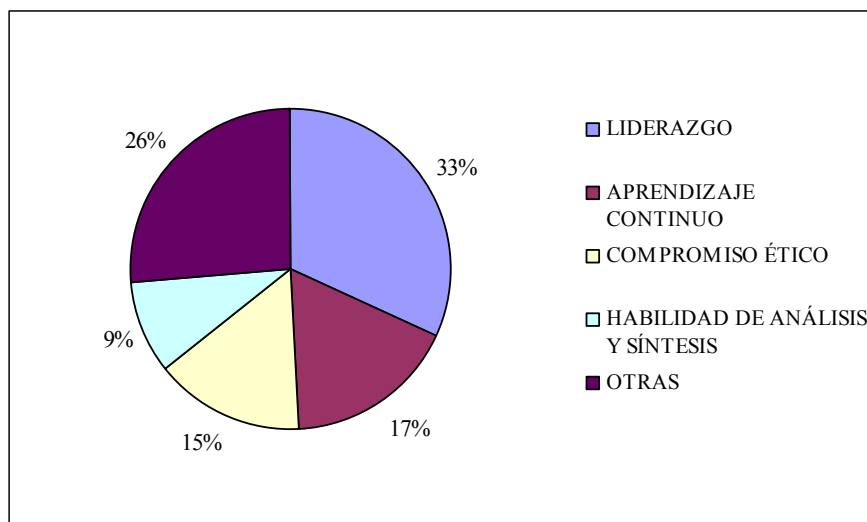


Gráfico N° 28. Competencia número 2 (académicos).

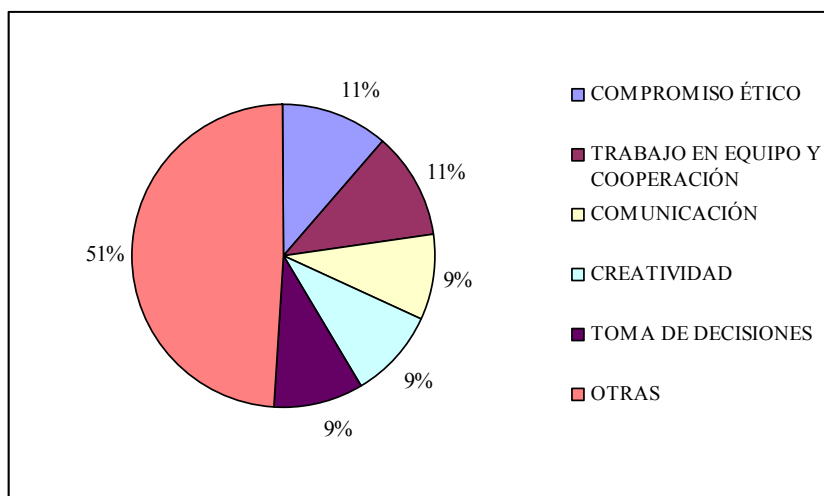


Gráfico N° 29. Competencia número 3 (académicos).

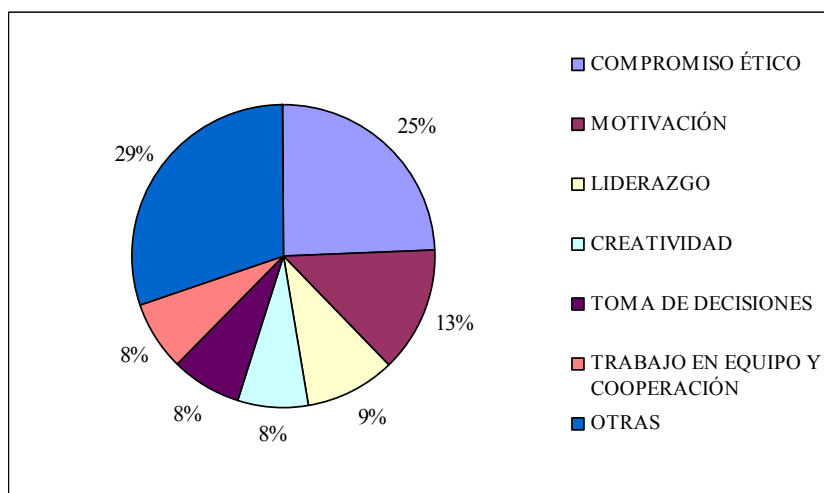


Gráfico N° 30. Competencia número 4 (académicos).

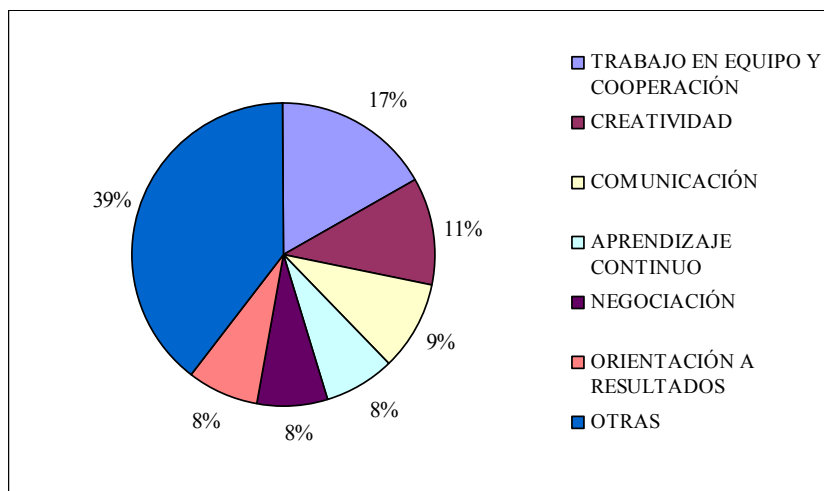
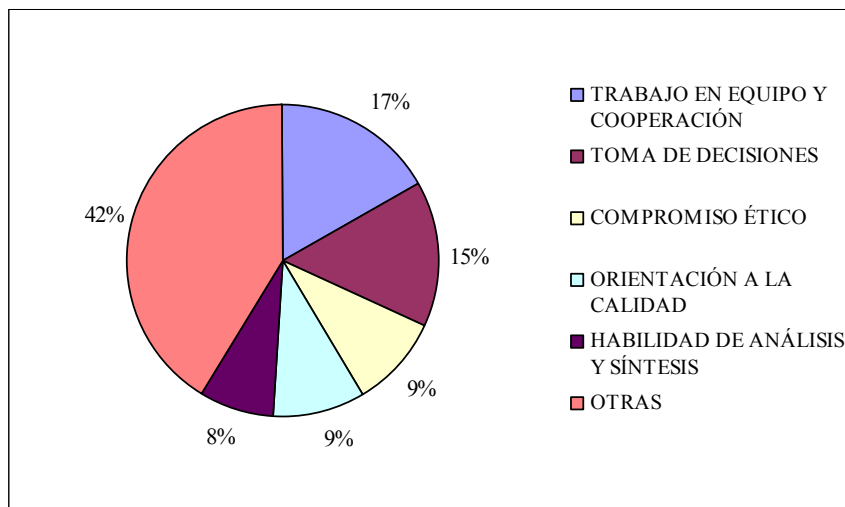


Gráfico N° 31. Competencia número 5 (académicos).



Las tablas que se presentan a continuación sintetizan los datos obtenidos en la muestra de “académicos”.

Tabla N° 86. Competencias analizadas según frecuencias (académicos).

N°	POSICIÓN 1	POSICIÓN 2	POSICIÓN 3	POSICIÓN 4	POSICIÓN 5
1	LIDERAZGO	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN COMPROMISO ÉTICO	COMPROMISO ÉTICO	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN
2	APRENDIZAJE CONTINUO	COMUNICACIÓN CREATIVIDAD TOMA DE DECISIONES	MOTIVACIÓN	CREATIVIDAD	TOMA DE DECISIONES
3	COMPROMISO ÉTICO	APRENDIZAJE CONTINUO CONCIENCIA ORGANIZACIONAL EMPOWERMENT ORIENTACIÓN A RESULTADOS	LIDERAZGO	COMUNICACIÓN	ORIENTACIÓN A LA CALIDAD COMPROMISO ÉTICO
4	HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS LIDERAZGO ADAPTABILIDAD	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN CREATIVIDAD TOMA DE DECISIONES	APRENDIZAJE CONTINUO ORIENTACIÓN A RESULTADOS NEGOCIACIÓN	HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS

Tabla N° 87. Competencias analizadas según sumatoria (académicos).

POSICIÓN	COMPETENCIA	CANTIDAD
1	COMPROMISO ÉTICO	33
2	LIDERAZGO	29
3	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	28
4	APRENDIZAJE CONTINUO	23
5	TOMA DE DECISIONES	19

Tabla N° 88. Competencias analizadas según posicionamiento (académicos).

POSICIÓN	COMPETENCIA	VALOR RELATIVO
1	LIDERAZGO	116
2	COMPROMISO ÉTICO	110
3	APRENDIZAJE CONTINUO	81
4	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	63
5	CREATIVIDAD	50

En cuanto a la muestra de “empleadores”, los datos obtenidos se visualizan en las siguientes tablas:

Tabla N° 89. Distribución de frecuencias por prioridad – 1^{er}. lugar (empleadores).

N = 176		Recuento	%
COMPETENCIA NÚMERO 1	LIDERAZGO	45	25,6%
	COMPROMISO ÉTICO	32	18,2%
	APRENDIZAJE CONTINUO	22	12,5%
	ADAPTABILIDAD	16	9,1%
	COMUNICACIÓN	9	5,1%
	HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	9	5,1%
	ORIENTACIÓN A RESULTADOS	9	5,1%
	EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	7	4,0%
	TOMA DE DECISIONES	6	3,4%
	AUTOCONTROL	5	2,8%
	EMPOWERMENT	3	1,7%
	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	3	1,7%
	CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	2	1,1%
	CREATIVIDAD	2	1,1%
	MOTIVACIÓN	2	1,1%
	NEGOCIACIÓN	2	1,1%
	ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	2	1,1%
	CONSULTORÍA	0	0,0%
	DESARROLLO DE CARRERA	0	0,0%
	TOLERANCIA A LA PRESIÓN	0	0,0%

Tabla N° 90. Distribución de frecuencias por prioridad – 2^{do}. lugar (empleadores).

N = 176		Recuento	%
COMPETENCIA NÚMERO 2	LIDERAZGO	39	22,2%
	APRENDIZAJE CONTINUO	26	14,8%
	COMPROMISO ÉTICO	23	13,1%
	ADAPTABILIDAD	16	9,1%
	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	12	6,8%
	AUTOCONTROL	10	5,7%
	MOTIVACIÓN	10	5,7%
	TOMA DE DECISIONES	8	4,5%
	ORIENTACIÓN A RESULTADOS	7	4,0%
	COMUNICACIÓN	5	2,8%
	EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	5	2,8%
	EMPOWERMENT	3	1,7%
	CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	2	1,1%
	CONSULTORÍA	2	1,1%
	CREATIVIDAD	2	1,1%
	DESARROLLO DE CARRERA	2	1,1%
	HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	2	1,1%
	NEGOCIACIÓN	2	1,1%
	ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	0	0,0%
	TOLERANCIA A LA PRESIÓN	0	0,0%

Tabla N° 91. Distribución de frecuencias por prioridad – 3^{er}. lugar (empleadores).

N = 176		Recuento	%
COMPETENCIA NÚMERO 3	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	26	14,8%
	ORIENTACIÓN A RESULTADOS	23	13,1%
	COMUNICACIÓN	20	11,4%
	COMPROMISO ÉTICO	14	8,0%
	ADAPTABILIDAD	13	7,4%
	APRENDIZAJE CONTINUO	12	6,8%
	CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	12	6,8%
	TOMA DE DECISIONES	12	6,8%
	LIDERAZGO	9	5,1%
	CREATIVIDAD	7	4,0%
	EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	7	4,0%
	MOTIVACIÓN	7	4,0%
	ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	7	4,0%
	AUTOCONTROL	2	1,1%
	NEGOCIACIÓN	2	1,1%
	TOLERANCIA A LA PRESIÓN	2	1,1%
	EMPOWERMENT	1	0,6%
	CONSULTORÍA	0	0,0%
	DESARROLLO DE CARRERA	0	0,0%
	HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	0	0,0%

Tabla N° 92. Distribución de frecuencias por prioridad – 4^{to}. lugar (empleadores).

N = 176		Recuento	%
COMPETENCIA NÚMERO 4	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	26	14,8%
	TOMA DE DECISIONES	25	14,2%
	APRENDIZAJE CONTINUO	17	9,7%
	CREATIVIDAD	16	9,1%
	ORIENTACIÓN A RESULTADOS	15	8,5%
	COMUNICACIÓN	12	6,8%
	EMPOWERMENT	12	6,8%
	MOTIVACIÓN	9	5,1%
	ADAPTABILIDAD	7	4,0%
	EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	7	4,0%
	LIDERAZGO	7	4,0%
	TOLERANCIA A LA PRESIÓN	7	4,0%
	DESARROLLO DE CARRERA	5	2,8%
	ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	5	2,8%
	COMPROMISO ÉTICO	3	1,7%
	NEGOCIACIÓN	2	1,1%
	CONSULTORÍA	1	0,6%
	AUTOCONTROL	0	0,0%
	CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	0	0,0%
	HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	0	0,0%

Tabla N° 93. Distribución de frecuencias por prioridad – 5^{to}. lugar (empleadores).

N = 176		Recuento	%
COMPETENCIA NÚMERO 5	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	30	17,0%
	COMPROMISO ÉTICO	21	11,9%
	CREATIVIDAD	17	9,7%
	ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	15	8,5%
	NEGOCIACIÓN	14	8,0%
	TOLERANCIA A LA PRESIÓN	14	8,0%
	APRENDIZAJE CONTINUO	11	6,3%
	ADAPTABILIDAD	9	5,1%
	ORIENTACIÓN A RESULTADOS	7	4,0%
	DESARROLLO DE CARRERA	6	3,4%
	EMPOWERMENT	6	3,4%
	COMUNICACIÓN	5	2,8%
	CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	5	2,8%
	HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	5	2,8%
	LIDERAZGO	4	2,3%
	MOTIVACIÓN	3	1,7%
	CONSULTORÍA	2	1,1%
	TOMA DE DECISIONES	2	1,1%
	AUTOCONTROL	0	0,0%
	EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	0	0,0%

Gráfico N° 32. Competencia número 1 (empleadores).

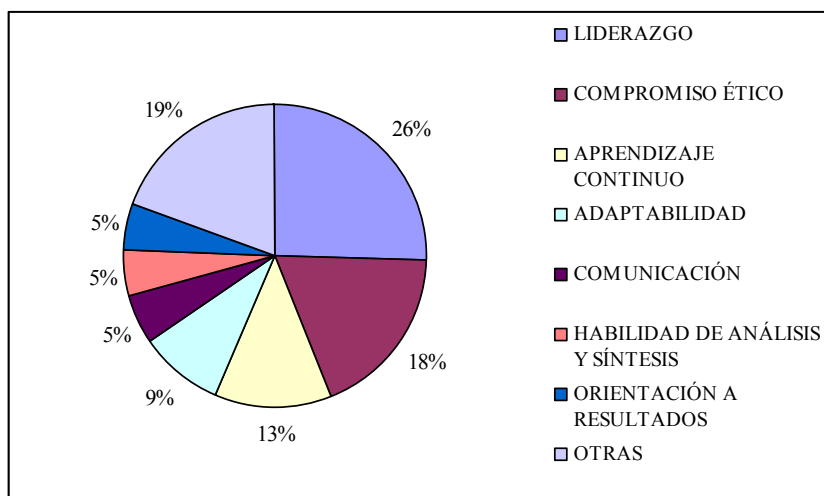


Gráfico N° 33. Competencia número 2 (empleadores).

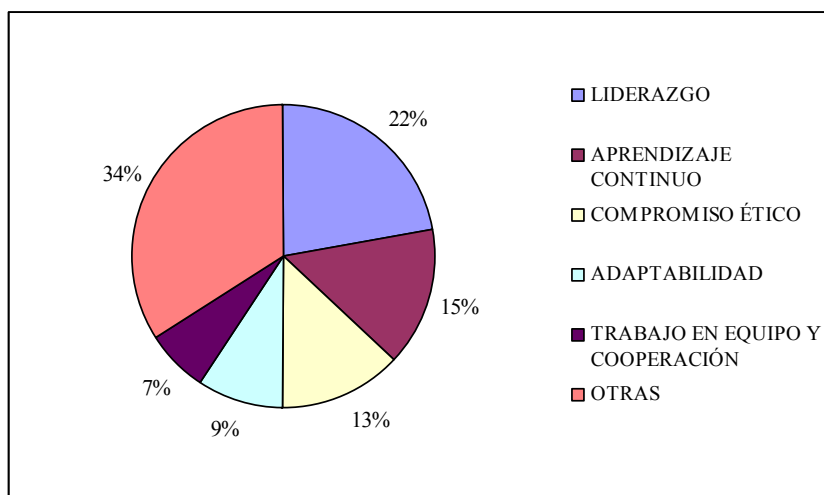


Gráfico N° 34. Competencia número 3 (empleadores).

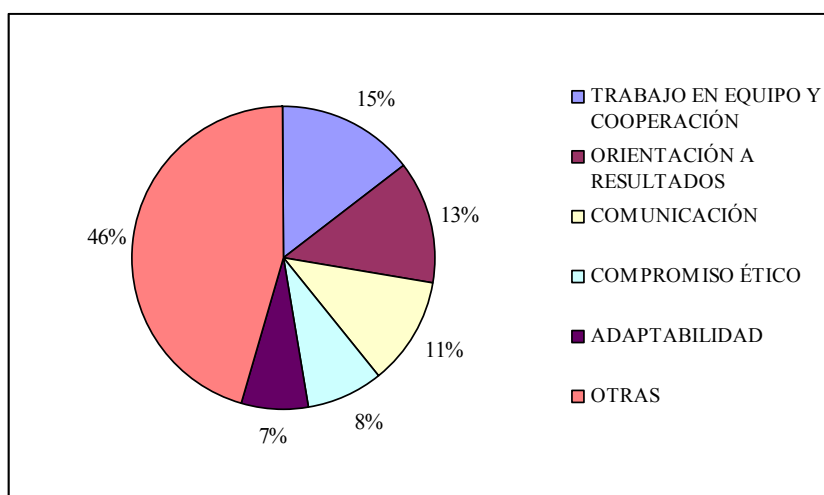


Gráfico N° 35. Competencia número 4 (empleadores).

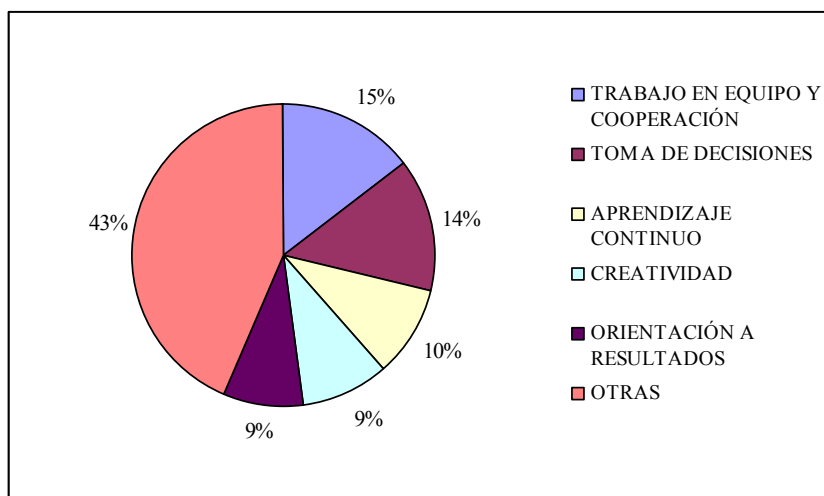
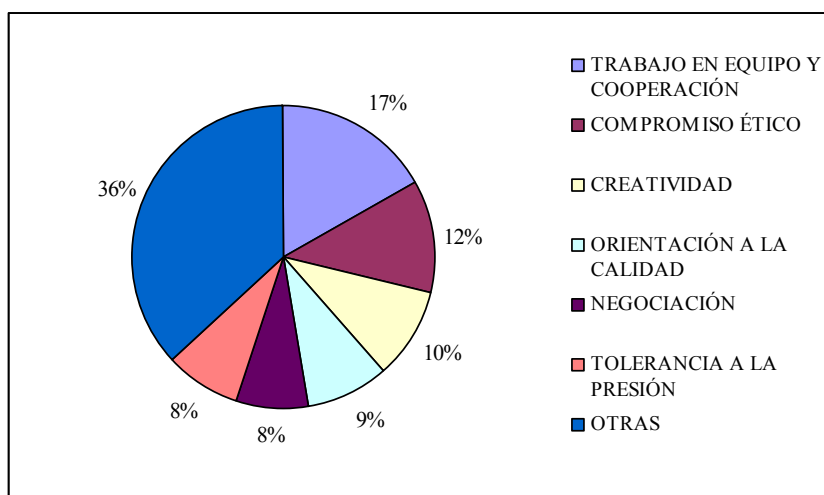


Gráfico N° 36. Competencia número 5 (empleadores).



Las siguientes tablas resumen los datos obtenidos en la muestra de “empleadores”.

Tabla N° 94. Competencias analizadas según frecuencias (empleadores).

	POSICIÓN 1	POSICIÓN 2	POSICIÓN 3	POSICIÓN 4	POSICIÓN 5
1	LIDERAZGO	LIDERAZGO	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN
2	COMPROMISO ÉTICO	APRENDIZAJE CONTINUO	ORIENTACIÓN A RESULTADOS	TOMA DE DECISIONES	COMPROMISO ÉTICO
3	APRENDIZAJE CONTINUO	COMPROMISO ÉTICO	COMUNICACIÓN	APRENDIZAJE CONTINUO	CREATIVIDAD
4	ADAPTABILIDAD	ADAPTABILIDAD	COMPROMISO ÉTICO	CREATIVIDAD	ORIENTACIÓN A LA CALIDAD

Tabla N° 95. Competencias analizadas según sumatoria (empleadores).

POSICIÓN	COMPETENCIA	CANTIDAD
1	LIDERAZGO	104
2	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	97
3	COMPROMISO ÉTICO	93
4	APRENDIZAJE CONTINUO	88
5	ADAPTABILIDAD	61

Tabla N° 96. Competencias analizadas según posicionamiento (empleadores).

POSICIÓN	COMPETENCIA	VALOR RELATIVO
1	LIDERAZGO	426
2	COMPROMISO ÉTICO	321
3	APRENDIZAJE CONTINUO	295
4	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	223
5	ORIENTACIÓN A RESULTADOS	179

Como consecuencia de los análisis realizados, se ha observado que tanto para los “académicos” como para los “empleadores” las cuatro competencias genéricas prioritarias para un mejor desempeño del egresado de maestrías empresariales en la sociedad han sido: LIDERAZGO, COMPROMISO ÉTICO, APRENDIZAJE CONTINUO y TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN. Al considerar el quinto lugar, para los “académicos” las competencias genéricas prioritarias han sido TOMA DE DECISIONES y CREATIVIDAD; y para los “empleadores”, ORIENTACIÓN A RESULTADOS y ADAPTABILIDAD.

12.6. Validación del instrumento.

En cuanto a la validación del cuestionario, García Ramos (1989) considera que un instrumento de medida será válido, siempre y cuando mida aquello para lo que ha sido diseñado, es decir cuando mida lo que pretende medir. Este autor asegura que son muchas las dificultades que se pueden encontrar en torno al tema de la validez. Así, por ejemplo, señala los problemas derivados del carácter indirecto de la medición, ya que cuando se trata de medir un rasgo no se hace de forma directa, sino a través de sus manifestaciones conductuales, por lo que no se puede decir de forma absoluta que un instrumento es válido. Por otro lado, están los problemas relativos a la población de la que se recogieron los datos, ya que un instrumento puede ser válido para una determinada población y no serlo para otra.

A su vez, es importante señalar que pueden tenerse diferentes tipos de evidencia: relacionada con el contenido, con el criterio y con el constructo (Wiersma, 1986; Grounlund, 1985).

- Evidencia relacionada con el contenido: Es la adecuación con la que los ítems de un instrumento miden un contenido claramente especificado. Para determinar si un instrumento posee validez de contenido es necesario comprobar si los elementos que constituyen el mismo definen bien la conducta a medir.
- Evidencia relacionada con el criterio: Establece la validez de un instrumento de medición comparándose con algún criterio externo. Si el criterio se fija en el presente, se habla de validez concurrente (los resultados se correlacionan con el criterio en el mismo momento o punto del tiempo) y si se establece en el futuro, de validez predictiva.
- Evidencia relacionada con el constructo: Se refiere al grado en que una medición se relaciona consistentemente con otras mediciones de acuerdo con hipótesis derivadas teóricamente y que concierne a los conceptos que están siendo medidos.

En relación al estudio presentado, se ha verificado la validez de contenido al fundamentar teóricamente la dimensionalidad de los ítems del cuestionario. En cuanto a la validez de criterio, se ha presentado un marco teórico que fundamenta la relación entre las distintas variables (competencias genéricas) y se ha consultado a 18 expertos en las diferentes etapas de elaboración del instrumento. Para la evidencia relacionada con el constructo, se podría validar el instrumento comparando los resultados obtenidos con el futuro desempeño de los egresados de las maestrías empresariales en sus puestos laborales.

En relación a la fiabilidad del instrumento de medida, García Ramos (1994) la define como la consistencia de las puntuaciones obtenidas, sea cual sea la variable medida. Según este autor, la fiabilidad suele medirse a través de un índice que informa sobre la precisión o consistencia de los resultados obtenidos; asegura además, que la misma alude a la concordancia o al grado de consistencia entre dos tipos o conjuntos de puntuaciones y expresa un grado de correspondencia o relación entre dos series de valores. Es decir, existen formas diferentes de determinar el índice de fiabilidad de un instrumento de medida en función de la consideración de fiabilidad que se considere; en

esta oportunidad, se ha tomado el cuestionario analizando la fiabilidad global del mismo (desde un enfoque de la fiabilidad como homogeneidad o consistencia interna).

Para hallar el índice de fiabilidad de los instrumentos, se ha empleado la prueba α de Cronbach. Los resultados obtenidos en el análisis de cada uno de los cuestionarios son los siguientes:

- Aplicado a ambas muestras (229 casos): Índice de 0,8030.
- Aplicado a los “académicos” (53 casos): Índice de 0,8041.
- Aplicado a los “empleadores” (176 casos): Índice de 0,8044.

A continuación se presentan las tablas correspondientes a la muestra general y por cada grupo (“académicos” y “empleadores”).

Tabla Nº 97. Análisis de los ítems y la fiabilidad general del instrumento sobre competencias genéricas.

N = 229	MEDIA DE LA ESCALA CON ÍTEM ELIMINADO	VARIANZA DE LA ESCALA CON ÍTEM ELIMINADO	CORRELACIÓN DEL ÍTEM CON EL TOTAL DE LA ESCALA	ALPHA CON ÍTEM ELIMINADO
ADAPTABILIDAD	29,0655	25,6843	0,2211	0,8022
APRENDIZAJE CONTINUO	29,1659	26,2267	0,1314 *	0,8060
AUTOCONTROL	28,7817	24,2855	0,3956	0,7930
COMPROMISO ÉTICO	29,2096	25,5611	0,3087	0,7979
COMUNICACIÓN	29,0480	26,1249	0,1410 *	0,8060
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	28,7860	24,0286	0,4664	0,7887
CONSULTORÍA	28,4934	23,6546	0,4526	0,7893
CREATIVIDAD	28,8515	24,2498	0,4147	0,7919
DESARROLLO DE CARRERA	28,6594	23,9712	0,4710	0,7884
EMPOWERMENT	28,7642	24,1284	0,4616	0,7892
EXP. TÉCNICA-PROFESIONAL	28,6943	24,0026	0,4141	0,7919
HAB. DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	28,8559	24,7555	0,3315	0,7969
LIDERAZGO	29,0349	24,7619	0,3563	0,7953
MOTIVACIÓN	29,0218	24,1530	0,4761	0,7885
NEGOCIACIÓN	28,8428	23,8348	0,4973	0,7868
ORIENTACIÓN A RESULTADOS	28,9607	24,7572	0,3774	0,7942
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	28,9869	24,7235	0,3931	0,7934
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	28,7860	24,1865	0,3998	0,7928
TOMA DE DECISIONES	29,0480	24,9143	0,3364	0,7964
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	29,2402	26,0254	0,2003	0,8025
Alpha = 0,8030				

Al analizar las correlaciones de la muestra general, se ha observado que los valores elevados han correspondido a las competencias genéricas CONCIENCIA ORGANIZACIONAL, CONSULTORÍA, CREATIVIDAD, DESARROLLO DE CARRERA, EMPOWERMENT, EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL,

MOTIVACIÓN y NEGOCIACIÓN; es decir, estas competencias han tenido una contribución directa a la fiabilidad del cuestionario y por tanto no podrían eliminarse del mismo. Sólo las competencias de APRENDIZAJE CONTINUO y COMUNICACIÓN han tenido un índice de homogeneidad inferior a 0,20 lo que implica que al quitarse, la fiabilidad puede aumentar pero no notoriamente (señaladas con un asterisco en la tabla).

Tabla N° 98. Análisis de los ítems y la fiabilidad parcial (académicos) del instrumento.

N = 53	MEDIA DE LA ESCALA CON ÍTEM ELIMINADO	VARIANZA DE LA ESCALA CON ÍTEM ELIMINADO	CORRELACIÓN DEL ÍTEM CON EL TOTAL DE LA ESCALA	ALPHA CON ÍTEM ELIMINADO
ADAPTABILIDAD	29,6226	27,7010	0,2537	0,8018
APRENDIZAJE CONTINUO	29,8679	28,3091	0,1575 *	0,8062
AUTOCONTROL	29,3585	26,1959	0,4558	0,7907
COMPROMISO ÉTICO	29,9434	27,3621	0,3682	0,7963
COMUNICACIÓN	29,8113	29,0791	0,0120 *	0,8134
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	29,4717	25,3694	0,5430	0,7847
CONSULTORÍA	29,0566	26,6313	0,3319	0,7985
CREATIVIDAD	29,7170	26,8222	0,3813	0,7952
DESARROLLO DE CARRERA	29,3396	26,3055	0,4193	0,7928
EMPOWERMENT	29,6226	27,4702	0,2507	0,8026
EXP. TÉCNICA-PROFESIONAL	29,3019	26,4071	0,3734	0,7958
HAB. DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	29,6604	28,1517	0,1710 *	0,8060
LIDERAZGO	29,8491	26,5537	0,4182	0,7930
MOTIVACIÓN	29,8302	25,6052	0,5442	0,7851
NEGOCIACIÓN	29,6226	25,1626	0,5176	0,7859
ORIENTACIÓN A RESULTADOS	29,7170	26,8991	0,3982	0,7944
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	29,7358	26,8135	0,4533	0,7920
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	29,2642	25,8904	0,5039	0,7877
TOMA DE DECISIONES	29,8302	25,6052	0,5442	0,7851
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	29,9623	28,2678	0,1899 *	0,8042
Alpha = 0,8041				

Atendiendo a los resultados de la matriz de correlaciones de la muestra de “académicos”, se ha visualizado que los valores elevados han correspondido a las competencias genéricas AUTOCONTROL, CONCIENCIA ORGANIZACIONAL, DESARROLLO DE CARRERA, LIDERAZGO, MOTIVACIÓN, NEGOCIACIÓN, ORIENTACIÓN A LA CALIDAD, TOLERANCIA A LA PRESIÓN y TOMA DE DECISIONES, aportando así a la fiabilidad del instrumento. En las competencias APRENDIZAJE CONTINUO, COMUNICACIÓN, HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS y TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN se ha observado un índice de homogeneidad menor a 0,20 por lo que si son quitadas, la fiabilidad del instrumento disminuye pero no significativamente.

Tabla N° 99. Análisis de los ítems y la fiabilidad parcial (empleadores) del instrumento.

N = 176	MEDIA DE LA ESCALA CON ÍTEM ELIMINADO	VARIANZA DE LA ESCALA CON ÍTEM ELIMINADO	CORRELACIÓN DEL ÍTEM CON EL TOTAL DE LA ESCALA	ALPHA CON ÍTEM ELIMINADO
ADAPTABILIDAD	28,8977	25,1095	0,1998	0,8046
APRENDIZAJE CONTINUO	28,9545	25,5636	0,1173 *	0,8081
AUTOCONTROL	28,6080	23,7254	0,3712	0,7962
COMPROMISO ÉTICO	28,9886	24,9599	0,2868	0,8004
COMUNICACIÓN	28,8182	25,1668	0,1874 *	0,8052
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	28,5795	23,5822	0,4364	0,7923
CONSULTORÍA	28,3239	22,7802	0,4877	0,7885
CREATIVIDAD	28,5909	23,3288	0,4440	0,7916
DESARROLLO DE CARRERA	28,4545	23,2322	0,4850	0,7892
EMPOWERMENT	28,5057	22,9828	0,5538	0,7853
EXP. TÉCNICA-PROFESIONAL	28,5114	23,2799	0,4218	0,7930
HAB. DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	28,6136	23,6327	0,3867	0,7952
LIDERAZGO	28,7898	24,1098	0,3461	0,7975
MOTIVACIÓN	28,7784	23,6020	0,4629	0,7910
NEGOCIACIÓN	28,6080	23,3369	0,4987	0,7888
ORIENTACIÓN A RESULTADOS	28,733	24,0369	0,3733	0,7960
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	28,7614	24,0227	0,3778	0,7957
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	28,6420	23,7283	0,3669	0,7965
TOMA DE DECISIONES	28,8125	24,6104	0,2692	0,8016
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	29,0227	25,3023	0,2010	0,8039
Alpha = 0,8044				

En cuanto a las correlaciones de la muestra de “empleadores”, las competencias genéricas con valores más altos han correspondido a: CONCIENCIA ORGANIZACIONAL, CONSULTORÍA, CREATIVIDAD, DESARROLLO DE CARRERA, EMPOWERMENT, EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL, MOTIVACIÓN y NEGOCIACIÓN, siendo las que más han aportado a la fiabilidad del cuestionario. Sólo las competencias APRENDIZAJE CONTINUO y COMUNICACIÓN si son eliminadas, pueden llegar a aumentar la fiabilidad del instrumento pero no notoriamente (el índice de homogeneidad es menor a 0,20).

Considerando estos resultados, puede afirmarse que el instrumento ha tenido un buen índice de fiabilidad (según Nunnally y Bernstein, 1994) y ha existido una adecuada consistencia en las valoraciones realizadas tanto por los “académicos” como por los “empleadores”; consecuentemente, no ha sido necesario eliminar ninguna competencia. Al realizar un análisis más pormenorizado de las diferencias entre ambos grupos, las competencias genéricas AUTOCONTROL, LIDERAZGO, ORIENTACIÓN A LA CALIDAD, TOLERANCIA A LA PRESIÓN y TOMA DE DECISIONES han recibido

respuestas más homogéneas de parte de los “académicos”, mientras que para los “empleadores” las que se han caracterizado de esta forma han sido CONSULTORÍA, CREATIVIDAD, EMPOWERMENT y EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL.

12.7. Análisis de la varianza

Según Sampieri, Collado y Lucio (1998), el análisis de varianza (ANOVA) es una prueba para elevar el efecto de dos o más variables independientes sobre una variable dependiente. Es decir, evalúa los efectos de cada variable independiente y los efectos conjuntos de dos o más variables independientes.

En este caso, se han analizado la importancia de las 20 variables dependientes (competencias genéricas) en función del tipo de persona consultada (variable independiente). Los resultados obtenidos han permitido comprobar que existen diferencias entre las percepciones de los “académicos” y los “empleadores” en cuatro competencias genéricas: ADAPTABILIDAD, AUTOCONTROL, CONSULTORÍA y TOLERANCIA A LA PRESIÓN. A su vez, al analizar las medias se comprueba que los “empleadores” le otorgan mayor importancia a las cuatro competencias genéricas que los “académicos”. En las siguientes tablas se exponen los resultados obtenidos:

Tabla N° 100. Anova de un factor.

		SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
ADAPTABILIDAD	Inter-grupos	2,618	1	2,618	10,459	,001
	Intra-grupos	56,831	227	,250		
	Total	59,450	228			
APRENDIZAJE CONTINUO	Inter-grupos	,172	1	,172	,767	,382
	Intra-grupos	51,041	227	,225		
	Total	51,214	228			
AUTOCONTROL	Inter-grupos	2,116	1	2,116	5,609	,019
	Intra-grupos	85,631	227	,377		
	Total	87,747	228			
COMPROMISO ÉTICO	Inter-grupos	,023	1	,023	,123	,726
	Intra-grupos	42,169	227	,186		
	Total	42,192	228			
COMUNICACIÓN	Inter-grupos	,009	1	,009	,035	,851
	Intra-grupos	56,402	227	,248		
	Total	56,410	228			
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	Inter-grupos	,303	1	,303	,864	,354
	Intra-grupos	79,749	227	,351		
	Total	80,052	228			

Tabla N° 100. Anova de un factor (continuación).

		SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
CONSULTORÍA	Inter-grupos	2,459	1	2,459	5,484	,020
	Intra-grupos	101,803	227	,448		
	Total	104,262	228			
CREATIVIDAD	Inter-grupos	,888	1	,888	2,436	,120
	Intra-grupos	82,702	227	,364		
	Total	83,590	228			
DESARROLLO DE CARRERA	Inter-grupos	,355	1	,355	,992	,320
	Intra-grupos	81,287	227	,358		
	Total	81,642	228			
EMPOWERMENT	Inter-grupos	,781	1	,781	2,345	,127
	Intra-grupos	75,655	227	,333		
	Total	76,437	228			
EXPERIENCIA TÉCNICA- PROFESIONAL	Inter-grupos	1,439	1	1,439	3,389	,067
	Intra-grupos	96,361	227	,424		
	Total	97,799	228			
HABILIDAD ANALÍTICA	Inter-grupos	,190	1	,190	,529	,468
	Intra-grupos	81,566	227	,359		
	Total	81,755	228			
LIDERAZGO	Inter-grupos	,266	1	,266	,830	,363
	Intra-grupos	72,773	227	,321		
	Total	73,039	228			
MOTIVACIÓN	Inter-grupos	,219	1	,219	,697	,405
	Intra-grupos	71,370	227	,314		
	Total	71,590	228			
NEGOCIACIÓN	Inter-grupos	,053	1	,053	,150	,699
	Intra-grupos	81,178	227	,358		
	Total	81,231	228			
ORIENTACIÓN A LOS RESULTADOS	Inter-grupos	,001	1	,001	,004	,948
	Intra-grupos	67,117	227	,296		
	Total	67,118	228			
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	Inter-grupos	,001	1	,001	,002	,962
	Intra-grupos	64,672	227	,285		
	Total	64,672	228			
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	Inter-grupos	5,172	1	5,172	13,515	,000
	Intra-grupos	86,880	227	,383		
	Total	92,052	228			
TOMA DE DECISIONES	Inter-grupos	,063	1	,063	,202	,653
	Intra-grupos	70,348	227	,310		
	Total	70,410	228			
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	Inter-grupos	,062	1	,062	,333	,565
	Intra-grupos	42,096	227	,185		
	Total	42,157	228			

12.8. Análisis factorial.

A fin de ir avanzando en la validación de constructo, se han realizado diversos análisis factoriales en torno a las 20 variables (competencias genéricas). Para la extracción de factores se ha optado por el método de Componentes Principales, que factoriza directamente la matriz de correlaciones tomando como comunalidades la varianza total. Al mismo tiempo, se ha utilizado el modelo Ortogonal de Rotación y como método, el denominado Varimax creado por Kaizer (1958).

Según García Ramos (1989), el análisis factorial puede ser también una herramienta básica en el estudio de las intercorrelaciones entre los distintos ítems de una prueba, al permitir extraer los componentes esenciales o factores de la misma, en base a las áreas de varianza común entre ítems.

Cabe aclarar que para facilitar la eliminación de factores no significativos, se ha elevado el valor mínimo de la raíz latente del análisis (parámetro λ -landa- = 1,15).

A continuación se exponen los resultados hallados en la muestra general:

Tabla N° 101. KMO y Prueba de Bartlett (General).

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,829
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	713,525
	gl	190
	Sig.	,000

Tabla N° 102. Comunalidades (general).

	INICIAL	EXTRACCIÓN
ADAPTABILIDAD	1,000	,463
APRENDIZAJE CONTINUO	1,000	,480
AUTOCONTROL	1,000	,380
COMPROMISO ÉTICO	1,000	,353
COMUNICACIÓN	1,000	,473
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	1,000	,411
CONSULTORÍA	1,000	,431
CREATIVIDAD	1,000	,456
DESARROLLO DE CARRERA	1,000	,434
EMPOWERMENT	1,000	,421
EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	1,000	,417
HABILIDAD ANALÍTICA	1,000	,255
LIDERAZGO	1,000	,322
MOTIVACIÓN	1,000	,363
NEGOCIACIÓN	1,000	,416
ORIENTACIÓN A LOS RESULTADOS	1,000	,423
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	1,000	,380
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	1,000	,432
TOMA DE DECISIONES	1,000	,590
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	1,000	,310

Tabla N° 103. Varianza total explicada (general).

	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,362	21,808	21,808	4,362	21,808	21,808	2,671	13,357	13,357
2	1,382	6,912	28,720	1,382	6,912	28,720	2,459	12,295	25,651
3	1,282	6,410	35,130	1,282	6,410	35,130	1,695	8,476	34,128
4	1,185	5,925	41,056	1,185	5,925	41,056	1,386	6,928	41,056
5	1,100	5,501	46,556						
6	1,048	5,239	51,796						
7	,940	4,700	56,495						
8	,918	4,591	61,087						
9	,847	4,236	65,323						
10	,831	4,157	69,480						
11	,753	3,763	73,243						
12	,731	3,657	76,900						
13	,725	3,625	80,525						
14	,661	3,303	83,829						
15	,641	3,207	87,035						
16	,607	3,034	90,070						
17	,550	2,749	92,819						
18	,515	2,575	95,394						
19	,498	2,491	97,885						
20	,423	2,115	100,000						

Tabla N° 104. Matriz de componentes rotados(a) (general).

	Componente			
	1	2	3	4
ADAPTABILIDAD			,672	
APRENDIZAJE CONTINUO				,576
AUTOCONTROL	,494			
COMPROMISO ÉTICO	,377	,385		
COMUNICACIÓN				,623
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL		,494	,362	
CONSULTORÍA	,378		,510	
CREATIVIDAD		,601		
DESARROLLO DE CARRERA	,581			
EMPOWERMENT	,331	,364		,416
EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	,523			
HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	,488			
LIDERAZGO		,531		
MOTIVACIÓN	,347	,402		
NEGOCIACIÓN		,512	,304	
ORIENTACIÓN A LOS RESULTADOS	,609			
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	,597			
TOLERANCIA A LA PRESIÓN			,574	
TOMA DE DECISIONES		,735		
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN		,352		,395

Tabla N° 105. Matriz de transformación de los componentes (general).

Componente	1	2	3	4
1	,663	,614	,371	,215
2	-,590	,621	-,238	,458
3	,458	-,140	-,798	,365
4	-,051	-,467	,410	,782

Como se ha podido observar a partir de las matrices expuestas en cuanto a la muestra general, el valor del estadístico KMO ha indicado la conveniencia de aplicar un análisis factorial (0,829) y la tabla de varianza explicada ha justificado el 41,05%, luego del reagrupamiento en cuatro componentes o factores.

El primer componente puede considerarse un factor general relacionado con el desarrollo gerencial, dado que se incluyen las competencias AUTOCONTROL, DESARROLLO DE CARRERA, EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL, HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS, ORIENTACIÓN A LOS RESULTADOS y A LA CALIDAD. El segundo factor puede asociarse al desarrollo actitudinal y las habilidades de conducción en particular, ya que se consideran las competencias COMPROMISO ÉTICO, CONCIENCIA ORGANIZACIONAL, CREATIVIDAD, LIDERAZGO, MOTIVACIÓN, NEGOCIACIÓN Y TOMA DE DECISIONES. El tercer factor puede referirse a las relaciones con el entorno, dado que se presentan las competencias ADAPTABILIDAD, CONSULTORÍA y TOLERANCIA A LA PRESIÓN. En el cuarto factor puede contemplarse las competencias vinculadas al desarrollo cognoscitivo, tales como APRENDIZAJE CONTINUO, COMUNICACIÓN, EMPOWERMENT y TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN.

En cuanto las respuestas de los “académicos”, las siguientes tablas exponen los resultados obtenidos:

Tabla N° 106. KMO y Prueba de Bartlett (académicos).

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,543
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	371,566
	gl	190
	Sig.	,000

Tabla N° 107. Comunalidades (académicos).

	INICIAL	EXTRACCIÓN
ADAPTABILIDAD	1,000	,477
APRENDIZAJE CONTINUO	1,000	,463
AUTOCONTROL	1,000	,598
COMPROMISO ÉTICO	1,000	,747
COMUNICACIÓN	1,000	,480
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	1,000	,522
CONSULTORÍA	1,000	,596
CREATIVIDAD	1,000	,539
DESARROLLO DE CARRERA	1,000	,684
EMPOWERMENT	1,000	,560
EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	1,000	,505
HABILIDAD ANALÍTICA	1,000	,425
LIDERAZGO	1,000	,613
MOTIVACIÓN	1,000	,615
NEGOCIACIÓN	1,000	,639
ORIENTACIÓN A LOS RESULTADOS	1,000	,759
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	1,000	,595
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	1,000	,580
TOMA DE DECISIONES	1,000	,709
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	1,000	,681

Tabla N° 108. Varianza total explicada (académicos).

	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,603	23,015	23,015	4,603	23,015	23,015	2,770	13,851	13,851
2	2,065	10,325	33,340	2,065	10,325	33,340	2,547	12,736	26,588
3	1,969	9,845	43,185	1,969	9,845	43,185	2,527	12,634	39,222
4	1,716	8,578	51,763	1,716	8,578	51,763	2,017	10,086	49,308
5	1,434	7,171	58,934	1,434	7,171	58,934	1,925	9,626	58,934
6	1,075	5,374	64,307						
7	,996	4,982	69,290						
8	,958	4,790	74,080						
9	,885	4,427	78,507						
10	,715	3,577	82,083						
11	,669	3,346	85,429						
12	,556	2,778	88,207						
13	,469	2,343	90,550						
14	,440	2,198	92,748						
15	,390	1,952	94,700						
16	,345	1,723	96,423						
17	,254	1,270	97,694						
18	,202	1,012	98,705						
19	,172	,862	99,567						
20	,087	,433	100,000						

Tabla N° 109. Matriz de componentes rotados(a) (académicos).

	Componente				
	1	2	3	4	5
ADAPTABILIDAD	,376			-,468	
APRENDIZAJE CONTINUO			,386		,468
AUTOCONTROL	,729				
COMPROMISO ÉTICO					,794
COMUNICACIÓN					,649
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	,404	,427			,377
CONSULTORÍA			,682		
CREATIVIDAD		,572		,429	
DESARROLLO DE CARRERA			,340	,740	
EMPOWERMENT				,618	,379
EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	,334			,484	-,304
HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS			,527		
LIDERAZGO	,678				
MOTIVACIÓN	,333	,627	,329		
NEGOCIACIÓN	,730				
ORIENTACIÓN A LOS RESULTADOS	,349		,780		
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD			,674		
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	,502	,463			
TOMA DE DECISIONES	,332	,678		,349	
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN		,785			

Tabla N° 110. Matriz de transformación de los componentes (académicos).

Componente	1	2	3	4	5
1	,644	,527	,467	,262	,144
2	-,136	-,513	,776	,151	-,306
3	-,097	-,322	-,068	,612	,712
4	,148	-,206	,260	-,730	,579
5	-,732	,559	,328	-,026	,207

En cuanto a las matrices relacionadas con las respuestas de los “académicos”, el valor del estadístico KMO ha indicado la posibilidad de aplicar un análisis factorial (0,543) y la tabla de varianza explicada ha justificado el 58,93%, luego del reagrupamiento en cinco componentes o factores.

El primer factor puede relacionarse directamente con las habilidades de conducción, dado que se incluyen las competencias AUTOCONTROL, LIDERAZGO, NEGOCIACIÓN y TOLERANCIA A LA PRESIÓN. El segundo factor puede vincularse con el desarrollo actitudinal, al agruparse las competencias CONCIENCIA ORGANIZACIONAL, CREATIVIDAD, MOTIVACIÓN, TOMA DE DECISIONES y TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN. En cuanto al tercer factor, se presentan

las competencias asociadas al desarrollo gerencial en general, tales como CONSULTORÍA, HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS, ORIENTACIÓN A LOS RESULTADOS y A LA CALIDAD. El cuarto factor puede referirse a las competencias de logro y acción (iniciativa) y relaciones con el entorno, dado que se incluyen ADAPTABILIDAD, DESARROLLO DE CARRERA, EMPOWERMENT y EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL. En el quinto y último factor, pueden corresponderse las competencias relacionadas con el desarrollo cognoscitivo y actitudinal, o las prácticas eficientes y los buenos valores, dada la importancia otorgada al COMPROMISO ÉTICO, el APRENDIZAJE CONTINUO y la COMUNICACIÓN.

En cuanto a los datos obtenidos de las respuestas de los “empleadores”, los resultados han sido los siguientes:

Tabla N° 111. KMO y Prueba de Bartlett (empleadores).

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,810
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	591,014
	gl	190
	Sig.	,000

Tabla N° 112. Comunalidades (empleadores).

	INICIAL	EXTRACCIÓN
ADAPTABILIDAD	1,000	,421
APRENDIZAJE CONTINUO	1,000	,392
AUTOCONTROL	1,000	,475
COMPROMISO ÉTICO	1,000	,541
COMUNICACIÓN	1,000	,360
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	1,000	,354
CONSULTORÍA	1,000	,477
CREATIVIDAD	1,000	,420
DESARROLLO DE CARRERA	1,000	,489
EMPOWERMENT	1,000	,509
EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	1,000	,449
HABILIDAD ANALÍTICA	1,000	,229
LIDERAZGO	1,000	,277
MOTIVACIÓN	1,000	,383
NEGOCIACIÓN	1,000	,462
ORIENTACIÓN A LOS RESULTADOS	1,000	,333
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	1,000	,426
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	1,000	,343
TOMA DE DECISIONES	1,000	,647
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	1,000	,340

Tabla N° 113. Varianza total explicada (empleadores).

	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,408	22,040	22,040	4,408	22,040	22,040	2,901	14,503	14,503
2	1,383	6,913	28,953	1,383	6,913	28,953	2,497	12,486	26,989
3	1,285	6,426	35,379	1,285	6,426	35,379	1,550	7,751	34,740
4	1,251	6,257	41,636	1,251	6,257	41,636	1,379	6,896	41,636
5	1,128	5,640	47,276						
6	1,069	5,344	52,620						
7	1,006	5,029	57,649						
8	,919	4,596	62,246						
9	,863	4,315	66,561						
10	,817	4,085	70,646						
11	,802	4,008	74,654						
12	,739	3,695	78,349						
13	,701	3,504	81,852						
14	,631	3,155	85,008						
15	,598	2,990	87,997						
16	,584	2,922	90,920						
17	,513	2,567	93,486						
18	,464	2,321	95,808						
19	,453	2,265	98,072						
20	,386	1,928	100,000						

Tabla N° 114. Matriz de componentes rotados(a) (empleadores).

	Componente			
	1	2	3	4
ADAPTABILIDAD				,609
APRENDIZAJE CONTINUO			,620	
AUTOCONTROL	,647			
COMPROMISO ÉTICO	,363			-,564
COMUNICACIÓN				,545
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL		,532		
CONSULTORÍA	,406	,458		
CREATIVIDAD		,462	,382	
DESARROLLO DE CARRERA	,645			
EMPOWERMENT	,388	,362	,403	
EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	,569			
HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	,385			
LIDERAZGO		,493		
MOTIVACIÓN	,424		,347	
NEGOCIACIÓN		,539	,307	
ORIENTACIÓN A LOS RESULTADOS	,564			
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	,580			
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	,327	,407		
TOMA DE DECISIONES		,769		
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN			,551	

Tabla N° 115. Matriz de transformación de los componentes (empleadores).

Componente	1	2	3	4
1	,711	,620	,286	,168
2	-,616	,337	,503	,505
3	,332	-,708	,468	,412
4	-,074	-,023	,668	-,740

Al observar las matrices vinculadas con las opiniones de los “empleadores”, el valor del estadístico KMO ha indicado el beneficio de aplicar un análisis factorial (0,810) y la tabla de varianza explicada ha justificado el 41,63%, luego del reagrupamiento en cuatro componentes o factores.

En el primer factor pueden observarse las competencias relacionadas con la iniciativa y el desarrollo gerencial en general, ya que se incluyen AUTOCONTROL, DESARROLLO DE CARRERA, EXPERIENCIA-TÉCNICA PROFESIONAL, HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS, MOTIVACIÓN, ORIENTACIÓN A LA CALIDAD y A LOS RESULTADOS. El segundo factor puede orientarse más concretamente hacia las habilidades de conducción, al considerarse las competencias CONCIENCIA ORGANIZACIONAL, CONSULTORÍA, CREATIVIDAD, LIDERAZGO, NEGOCIACIÓN, TOLERANCIA A LA PRESIÓN y TOMA DE DECISIONES. El tercer factor puede vincularse al desarrollo cognoscitivo al presentarse las competencias APRENDIZAJE CONTINUO, EMPOWERMENT y TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN. El cuarto y último factor, queda representado por las competencias relacionadas con el entorno y el desarrollo actitudinal, al incluirse ADAPTABILIDAD, COMPROMISO ÉTICO y COMUNICACIÓN.

Es importante señalar que ambos grupos comparten en gran medida las competencias genéricas que se han incluido en cada factor. Asimismo, es conveniente resaltar que para los “académicos” el COMPROMISO ÉTICO ha estado asociado al APRENDIZAJE CONTINUO, mientras que para los “empleadores” han sido dos competencias que han pertenecido a distintos factores.

Una integración posible de los factores detectados podría estar representada por cuatro factores o componentes:

1. COMPETENCIAS DEL SABER HACER
2. COMPETENCIAS DEL SABER SER

3. COMPETENCIAS DEL SABER

4. COMPETENCIAS DEL ENTORNO

Con el fin de visualizar mejor los factores observados, se incluye a continuación una tabla representativa de las respuestas globales y parciales obtenidas y la integración propuesta.

Tabla N° 116. Integración de los resultados del análisis factorial.

FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
GENERAL				
Desarrollo Gerencial	Desarrollo Actitudinal	Relaciones con el Entorno	Desarrollo Cognoscitivo	-
	Habilidades de Conducción			
ACADÉMICOS				
Habilidades de Conducción	Desarrollo Actitudinal	Desarrollo Gerencial	Iniciativa	Desarrollo Cognoscitivo
			Relaciones con el Entorno	Desarrollo Actitudinal
EMPLEADORES				
Iniciativa	Habilidades de Conducción	Desarrollo Cognoscitivo	Relaciones con el Entorno	-
Desarrollo Gerencial			Desarrollo Actitudinal	
PROPUESTA DE INTEGRACIÓN				
SABER HACER	SABER SER	SABER	RELACIONES CON EL ENTORNO	

Al considerar los aspectos teóricos analizados para la construcción del instrumento, las estructuras factoriales detectadas han reflejado en gran medida las categorizaciones expuestas en la primera fase del proyecto Tuning y en la clasificación propuesta por Spencer y Spencer (1993).

En cuanto al proyecto Tuning, las tres dimensiones propuestas para su selección de treinta competencias genéricas son las ya mencionadas en otros apartados del presente trabajo, pero vale la pena la reiteración de su mención para analizar los

resultados obtenidos:

- Competencias Instrumentales: Tienen una función instrumental. Entre ellas se incluyen habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y lingüísticas.
- Competencias Interpersonales: Capacidades individuales relativas a la posibilidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.
- Competencias Sistémicas: Son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas.

Considerando la clasificación propuesta por Spencer y Spencer (1993), los componentes hallados podrían reagruparse y denominarse siguiendo estos conceptos:

- Competencias de Logro y Acción: Son las competencias relacionadas con la orientación al logro, la iniciativa y la preocupación por el orden y la calidad.
- Competencias de Ayuda y Servicio: Son aquellas vinculadas al entendimiento personal y la orientación al cliente.
- Competencias de Influencia: Son las competencias asociadas a la influencia y el impacto en los demás y apuntan a la construcción de relaciones.
- Competencias Gerenciales: Son aquellas habilidades y destrezas directamente relacionadas con el desarrollo y la dirección de las personas, el liderazgo y la cooperación.
- Competencias Cognoscitivas: Son las competencias vinculadas al pensamiento analítico y el razonamiento conceptual.
- Competencias de Eficacia Personal: Son aquellas relacionadas con el autocontrol, la confianza en sí mismo y la flexibilidad.

A fin de visualizar las relaciones teóricas expuestas, se presenta a continuación una tabla donde se incluyen todas las clasificaciones trabajadas.

Tabla N° 117. Integración teórica de la clasificación de competencias.

COMPETENCIAS		
PROYECTO TUNING	SPENCER & SPENCER	PROPUESTA DE INTEGRACIÓN
INSTRUMENTALES	GERENCIALES	SABER HACER
	LOGRO Y ACCIÓN	
	AYUDA Y SERVICIO	
INTERPERSONALES	INFLUENCIA	SABER SER
	EFICACIA PERSONAL	RELACIONES CON EL ENTORNO
SISTÉMICAS	COGNOSCITIVAS	SABER

12.9. Conclusiones parciales y discusión de resultados.

Los resultados y conclusiones más importantes que han podido delimitarse de los análisis estadísticos realizados según el cuestionario aplicado a “académicos y “empleadores”, se detallan a continuación.

a) DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA:

- Se ha logrado una **significativa participación de los “académicos”** al alcanzar un **54,1%** de respuestas, mientras que en los **“empleadores”** se ha obtenido un **29,4%** de opiniones.
- El porcentaje más alto de respuestas de los “académicos” ha correspondido a los **directores de maestrías (45,3%)**. Las respuestas de los secretarios académicos han representado el 26,4% del total recibido, habiendo participado el 41,2% de los consultados. En la categoría “otros” se han incluido rectores, coordinadores académicos y asesores pedagógicos (28,3%).
- Las opiniones de los profesionales de las **universidades privadas (75,5%) han superado ampliamente a las de las públicas (24,5%)**.
- Los directivos de las **universidades cuyo número de alumnos cursando**

Maestrías de Administración está comprendido entre **101 y 300**, han respondido mayoritariamente (**75,5%**). A su vez, la principal participación en cuanto a número de graduados de las mismas carreras (con tesis terminada) se ha dado en la franja 0-100 (56,6%).

- La **mayor participación** de la muestra de “**empleadores**” ha estado dada por personas que ocupan un **cargo en la dirección/gerencia (48,9%)** o son parte del **staff (34,7%)**.
- Las organizaciones de **carácter privado han alcanzado una representación superior (84,4%)**. Lo mismo ocurre con las organizaciones cuya **actividad principal ha estado centrada en los servicios**. En cuanto al número de empleados, **aquellas organizaciones que tienen menos de 100 personas en su staff han sido más proclives a responder (50,6%)**.

b) COMPETENCIAS GENÉRICAS:

- En cuanto a la valoración y definición de las **20 competencias genéricas**, tanto en la muestra total como en el análisis particular, las **respuestas han mostrado homogeneidad** dados los índices de desviación típica.
- Las **competencias genéricas** valoradas como “**muy importantes**” para **ambas poblaciones** han sido: **TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN, COMPROMISO ÉTICO, APRENDIZAJE CONTINUO, LIDERAZGO, TOMA DE DECISIONES y COMUNICACIÓN**. Las dos primeras competencias genéricas señaladas han tenido el mismo posicionamiento. Cabe mencionar que la competencia ADAPTABILIDAD ha sido excluida de esta máxima valoración por parte de los “académicos”, de igual forma que los “empleadores” han dejado de lado MOTIVACIÓN.
- Las **competencias genéricas** valoradas como “**importantes**” para **ambas poblaciones** han sido: **CONSULTORÍA, AUTOCONTROL, DESARROLLO DE CARRERA, CONCIENCIA ORGANIZACIONAL y EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL**. Es significativo que la competencia TOLERANCIA A LA PRESIÓN ha sido valorada con el

máximo puntaje para los “académicos” y ha estado ausente en el listado de los “empleadores”. A su vez, ha llamado la atención la ausencia de las competencias NEGOCIACIÓN y CREATIVIDAD en la valoración de los “académicos”. Una última observación de este punto es la competencia ADAPTABILIDAD, que ha sido valorada como “muy importante” para los empleadores y sólo “importante” para los “académicos”.

- Las **competencias genéricas** con asignación de valor en el rango “**poco importante**” han tenido un **porcentaje muy bajo de representatividad, salvo** en el caso de la competencia **CONSULTORÍA**. Para los “académicos” la competencia ORIENTACIÓN A LA CALIDAD ha quedado excluida de esta posibilidad de valoración y para los “empleadores” han estado en esta misma situación COMPROMISO ÉTICO y COMUNICACIÓN.
- Las **competencias genéricas** valoradas con la alternativa “**nada importante**” han tenido un **porcentaje de representación muy bajo** en todos los casos, **salvo** en la competencia **CONSULTORÍA**.
- Las **valoraciones de cada competencia** genérica según su definición y en cuanto al nivel de desempeño en ambos grupos, han **coincidido en un 60% aproximadamente** con respecto al **análisis teórico realizado**.
- Las ocho **competencias genéricas** definidas de igual forma entre los “académicos” y los “empleadores” han sido: **APRENDIZAJE CONTINUO, COMPROMISO ÉTICO, CONSULTORÍA, EMPOWERMENT, HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS, NEGOCIACIÓN, TOMA DE DECISIONES y TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN**. En cuanto al resto de las competencias, la concordancia entre los niveles de desempeño máximo y mínimo ha sido más alta pero se dificulta en el desarrollo estándar. **LIDERAZGO** y **CONCIENCIA ORGANIZACIONAL** han sido las competencias genéricas que presentan una notoria diferencia entre ambos grupos.
- Tanto para los “académicos” como para los “empleadores” las **cuatro competencias genéricas prioritarias para un mejor desempeño del**

egresado de maestrías empresariales en la sociedad han sido: **LIDERAZGO, COMPROMISO ÉTICO, APRENDIZAJE CONTINUO y TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN**. Al considerar el quinto lugar, para los “académicos” las competencias genéricas prioritarias han sido **TOMA DE DECISIONES y CREATIVIDAD**; y para los “empleadores”, **ORIENTACIÓN A RESULTADOS y ADAPTABILIDAD**.

c) VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO:

- El **cuestionario** alcanza un **índice de fiabilidad bueno**, lo que indica que se ha medido lo que se pretendía y a su vez, ha habido una adecuada consistencia entre las valoraciones de los “académicos” y de los “empleadores”.
- Los **análisis factoriales** realizados han permitido observar que las **competencias genéricas** pueden ser reagrupadas en **cuatro factores o componentes: COMPETENCIAS DEL SABER HACER, COMPETENCIAS DEL SABER SER, COMPETENCIAS DEL SABER y COMPETENCIAS DEL ENTORNO**.
- Ambos grupos han compartido la distribución de las competencias genéricas para cada uno de los factores propuestos, salvo en el caso de **COMPROMISO ÉTICO** (para los “académicos” ha estado asociado al **APRENDIZAJE CONTINUO**, mientras que para los “empleadores” han sido dos competencias las que pertenecen a distintos factores). Asimismo, se ha observado algunas diferencias en cuanto al posicionamiento de cada componente (para los “académicos” las competencias de tipo interpersonal se anteponen a las gerenciales, mientras que los “empleadores” han ubicado en primer lugar las de tipo profesional y de iniciativa).

d) ESTUDIOS DIFERENCIALES:

- En el **análisis de varianza** se ha observado que **existen diferencias** entre las percepciones de los “académicos” y los “empleadores” en **cuatro competencias genéricas: ADAPTABILIDAD, AUTOCONTROL, CONSULTORÍA y TOLERANCIA A LA PRESIÓN**. A su vez, al

analizar las medias se ha comprobado que los “empleadores” le han otorgado mayor importancia a las cuatro competencias genéricas que los “académicos”.

e) COMENTARIOS LIBRES:

- La revisión de los comentarios libres vertidos por los encuestados al final del cuestionario, han permitido recopilar las siguientes observaciones:

ACADÉMICOS

- Inclusión de la competencia **compromiso ambiental**.
- Consideración de las **diferencias** entre la **administración pública** y la **privada**.
- Contemplación de un **cuestionario diferenciado** para ambas poblaciones.
- Revisión de las definiciones acerca de las competencias **compromiso ético** y **consultoría**.

EMPLEADORES

- Consideración de la necesidad urgente de **articular más la formación de grado y posgrado**.
- Inclusión de las **competencias relacionadas con la economía** (micro y macro).
- Recomendación de **combinar las competencias teniendo en cuenta el horizonte de la misión del ente en el que se verifica el proceso analizado**, a fin de no producir disfuncionalidades por desbalanceo de componentes.

Los resultados obtenidos y las cuestiones analizadas llevan a continuar con el desarrollo de la investigación, en pos de la etapa confirmatoria. Entre algunos aspectos a considerar en pueden mencionarse:

- La **participación** ha sido **elevada** en ambas muestras lo que, sumado a los comentarios realizados, ha indicado un significativo interés en este tema.
- La **participación** en el **ámbito privado** ha demostrado la necesidad de avanzar en nuevas estrategias de trabajo a corto plazo.

- A **mayor número de alumnos, menor cantidad de tesis terminadas** lo que constituye un tema central para el rediseño curricular.
- El tema de **competencias es central para quienes dirigen o están haciendo carrera en sus organizaciones**. Al mismo tiempo, las empresas dedicadas a los servicios tienen este asunto en sus agendas de trabajo y las que cuentan con un menor número de empleados necesitan más información y capacitación.
- Las competencias genéricas **COMUNICACIÓN, EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL y TOLERANCIA A LA PRESIÓN** requieren una **revisión teórica** en cuanto a sus niveles de desempeño.
- Las **competencias genéricas** que han presentado **mayores niveles de coincidencia** en cuanto a sus definiciones **teóricas** han sido aquellas valoradas como **muy importantes** y con **alta repercusión en la sociedad**. Es probable que aquellas competencias genéricas cuya incorporación en los programas de estudio ha sido más reciente y provienen del ámbito laboral, hayan suscitado la diferencia de percepciones.
- Los componentes detectados a través del análisis factorial han señalado una **importante correspondencia** con las **clasificaciones de competencias genéricas** propuestas por varios **estudios del tema**.

En términos generales, este tercer estudio exploratorio ha estado centrado en el análisis de las necesidades y tendencias de la formación empresarial de posgrado en cuanto a su interacción con el sector productivo y a los mecanismos para llevar a cabo los procesos de diseño curricular que eleven la calidad de dichos programas. En este sentido, la determinación de las competencias genéricas requeridas a los egresados de los posgrados en la sociedad, constituyen un elemento clave para la consolidación y expansión del sistema educativo en su conjunto y para el rediseño de los mecanismos para la elaboración y evaluación de los correspondientes programas curriculares.

TERCERA PARTE

ESTUDIOS CONFIRMATORIOS

**VALIDACIÓN DE LAS NUEVAS TENDENCIAS EN EL
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS EMPRESARIALES**

INTRODUCCIÓN

Posteriormente a la realización de los análisis exploratorios, se han llevado a cabo dos estudios confirmatorios: uno general vinculado a la situación actual de los programas de posgrado y otro específico, referido a la valoración de las nuevas tendencias curriculares en el área empresarial.

Cabe aclarar que los estudios confirmatorios se orientan a la verificación de la compatibilidad de un conjunto de datos con respecto a los análisis exploratorios previos; es decir, se basan en un marco teórico para fundamentar y validar empíricamente una hipótesis.

Según García Ramos (1988), tradicionalmente se acepta que algunos modelos estadísticos multivariados puedan utilizarse como técnicas exploratorias, o bien como confirmatorias. En puridad, y si se entiende el concepto de confirmación de hipótesis en sentido estricto, la mayoría de estas técnicas multivariadas rara vez pueden establecer este tipo de confirmación de hipótesis por las dificultades que plantea la obtención de muestras representativas de poblaciones cuando se trabaja con múltiples variables empíricas. Ahora bien, se utiliza el término “confirmatorio” en sentido amplio, es decir, con el objetivo de inferir la medida de una variable o bien inferir estructuras que se refieren a posibles relaciones causales entre constructos hipotéticos, es evidente que tales técnicas multivariadas pueden establecer uno u otro tipo de inferencia en condiciones suficientemente explicadas.

En consecuencia, cuando se abordan los estudios de tipo confirmatorio, la población de referencia debe asemejarse en lo posible a la población potencialmente beneficiaria.

Dadas las condiciones presentadas, la segunda parte de la investigación se ha definido como no experimental y las hipótesis de trabajo han sido contrastadas o validadas a partir de las técnicas o modelos estadísticos utilizados.

A continuación se enuncian los resultados obtenidos en cada uno de los estudios confirmatorios realizados, teniendo en cuenta que responden a los dos últimos objetivos de la presente investigación. Cabe señalar que los datos han sido procesados estadísticamente mediante el programa SPSS, versión 13.

CAPÍTULO 13. ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA VALORAR LAS NUEVAS TENDENCIAS EN EL DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS EMPRESARIALES

13.1. Elaboración del instrumento.

Un vez realizada la revisión bibliográfica sobre el estado del arte de los nuevos diseños curriculares y la situación puntual de los posgrados en cuanto a su evaluación y acreditación, se ha propuesto un primer instrumento cuyo objetivo fundamental ha sido la valoración de estas nuevas tendencias, tendiendo en cuenta las tensiones que se presentan a la hora de diseñar un plan de estudios, como así también los beneficios y posibles obstáculos que puede acarrear la incorporación de las competencias.

En el primer diseño se han considerado cuatro partes, en función de las distintas tensiones, beneficios y problemas a explorar. La primera parte hacía referencia a los datos de identificación y a las instrucciones para la realización del cuestionario; la segunda, estaba dirigida a valorar las tensiones en el diseño curricular de posgrados empresariales. En cuanto a la tercera, se habían contemplado los beneficios y los problemas que podrían acontecer si el diseño curricular incorporara las competencias y la cuarta, permitía un espacio de respuesta libre para comentar todo el instrumento y hacer aportaciones.

Es decir, para la elaboración de esta primera versión del instrumento se han seguido los siguientes pasos:

1. Se han listado las tensiones a valorar, en función de la indagación bibliográfica y las entrevistas con expertos.
2. Se han buscado los beneficios y problemas presentes en los diseños curriculares por competencias, a través de la lectura de documentos oficiales e investigaciones realizadas a raíz de la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe.
3. Se han indicado los niveles de medición de las variables, utilizando dos tipos de escalas: una de diferencial semántico (para las tensiones) y otra de tipo Likert (para los beneficios y los problemas).

Una vez concluido este primer estudio, se ha llevado a cabo la aplicación de una

prueba piloto, donde diez expertos analizaron críticamente el instrumento. Se han considerado como “expertos” a cinco pedagogos del área de planificación curricular, especializados en diseños de posgrados y a cinco directores universitarios de carreras empresariales en curso.

Los resultados generales que se han observado de esta primera consulta han sido los siguientes:

- Las consignas de trabajo son pertinentes para completar el instrumento.
- Las partes incluidas para organizar la consulta resultan apropiadas y facilitan el rellenado de la encuesta.
- La presentación desde lo visual es oportuna y la lectura se realiza sin ningún problema.
- El tiempo que insume completar el instrumento es pertinente y hasta es posible incorporar algunas tensiones más.
- La redacción de cada tensión es conveniente, pero se sugiere llevar a cabo una revisión para una mayor comprensión de la bipolaridad.
- Se recomienda la inclusión de una pregunta final que integre la opinión general sobre la formación por competencias.

En función de las aportaciones de los expertos consultados, se ha llevado a cabo una segunda versión del instrumento. Los pasos que se han seguido para esta nueva propuesta ha sido los siguientes:

1. Se ha consultado nuevamente la bibliografía específica sobre las tensiones y transiciones presentes en la educación superior europea y latinoamericana.
2. Se ha corregido la redacción de algunas tensiones para favorecer la comprensión de cada parte.
3. Se han elaborado nuevas tensiones en base a las investigaciones llevadas a cabo por Barsky y su equipo (2006) sobre la formación universitaria y el sector productivo.
4. Se han incluido más beneficios y posibles problemas en la aplicación de las competencias en los diseños curriculares, de acuerdo a las actas de la III Conferencia Internacional de Barcelona sobre Educación Superior: Acreditación para la Garantía de la Calidad, convocada por la Global University Network for Innovation (GUNI).
5. Se ha anexoado una pregunta final sobre la conveniencia de incluir las

competencias en los diseños de los posgrados empresariales.

6. Se ha realizado nuevamente la consulta a los diez expertos que habían analizado la primera versión de los cuestionarios.

Es decir, en la nueva versión del instrumento se ha incluido una parte más en su estructura y se ha ampliado el listado de las tensiones de 20 a 23. También se han incorporado tres beneficios y dos problemas, acerca de la formación por competencias. En consecuencia, la primera parte hace referencia a los datos de identificación y la segunda, plantea la definición de tensión en este contexto y se instruye sobre la escala de valoración a utilizar. Como tercera parte, se propone una valoración de los beneficios y problemas que pueden presentarse en un diseño por competencias y donde el encuestado tiene que evaluar la totalidad de los mismos utilizando una escala de 1 a 6, sabiendo que 1 indica el menor grado de acuerdo y 6, el máximo. La cuarta sección incluye una pregunta general sobre el si las competencias pueden agregar un valor distintivo a los programas de posgrado. En la quinta y última parte, se invita a incluir aspectos relativos a las tensiones, beneficios, y problemas del diseño por competencias u otras sugerencias. Cabe considerar que en las dos consignas principales de trabajo, se presenta un ejemplo para un mayor detalle de lo solicitado.

Para resumir el trabajo realizado, la elaboración del instrumento ha llevado seis meses de trabajo, dos consultas generales a cada experto y tres específicas, dos diseños y cuatro versiones preliminares, siempre con el complemento de la bibliografía y los últimos documentos relacionados con los espacios comunes de educación superior.

13.2. Población y muestra.

La población referida en esta parte del estudio ha estado compuesta por aquellos profesionales que elaboran programas de posgrados vinculados al área empresarial en la universidad. Es decir, la muestra ha estado conformada por todos los responsables de las carreras de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados) acreditadas ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Cabe aclarar que el mensaje de participación ha sido enviado a las autoridades mencionadas en las Resoluciones de la CONEAU, con el propósito de que ellos mismos respondan o dirijan la invitación a quienes trabajan con ellos en la creación de estas carreras (rectores, secretarios académicos y de posgrado, decanos, directores de carrera,

asesores, diseñadores curriculares, profesores, expertos, etc).

En cuanto al tamaño de la muestra, los responsables referenciados en las Resoluciones de CONEAU han sido 117 al mes de marzo de 2007. En tal sentido, el listado de instituciones universitarias a las que pertenecen dichos profesionales es el mismo que ha sido utilizado en la muestra de Resoluciones (Tabla N° 12). En la siguiente tabla se exponen las características de las 155 Resoluciones analizadas.

Tabla N° 118. Características de las Resoluciones de CONEAU sobre los posgrados del área de Administración contemplados en la muestra.

N°	DENOMINACIÓN	INSTITUCIÓN	Categoría	Resolución
1.	Especialización en Dirección Estratégica de Recursos Humanos	Universidad de Buenos Aires	Carrera	362/04
2.	Especialización en Administración Financiera	Universidad de Buenos Aires	Carrera	358/04
3.	Especialización en Administración del Sector Público	Universidad de Buenos Aires	Carrera	650/99
4.	Especialización en Sindicatura Concursal	Universidad de Buenos Aires	Carrera	396/00
5.	Especialización en Administración de Empresas en Crisis	Universidad de Buenos Aires	Carrera	353/99
6.	Especialización en Administración Organizaciones Financieras	Universidad de Buenos Aires	Carrera	359/04
7.	Especialización en Gestión de Pequeñas y Medianas Empresas	Universidad de Buenos Aires	Carrera	670/04
8.	Especialización en Historia Económica y de las Políticas Económicas	Universidad de Buenos Aires	Carrera	833/99
9.	Especialización en Gestión Empresarial y Comercio Exterior de la Integración	Universidad de Buenos Aires	Carrera	521/04
10.	Especialización en Tributación	Universidad de Buenos Aires	Carrera	827/99
11.	Especialización en Tributación	Universidad Nacional de Córdoba	Carrera	825/99
12.	Especialización en Sindicatura Concursal	Universidad Nacional de Córdoba	Carrera	751/99
13.	Especialización en Costos y Gestión Empresarial	Universidad Nacional de Cuyo	Carrera	227/04
14.	Especialización en Sindicatura Concursal y Entes en Insolvencia	Universidad Nacional de Cuyo	Carrera	702/00
15.	Especialización en la Gestión en las Pequeñas y Medianas Empresas (PYMES)	Universidad Nacional de Cuyo	Proyecto	558/04
16.	Especialización en Alta Dirección de Agronegocios y Alimentos	Universidad Nacional de Entre Ríos	Carrera	232/06
17.	Especialización en Gestión de Pequeñas y Medianas Empresas	Universidad Nacional de Entre Ríos	Carrera	671/04
18.	Especialización en Gestión de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación	Universidad Nacional de General Sarmiento	Carrera	116/04

Tabla N° 118. Características de las Resoluciones de CONEAU sobre los posgrados del área de Administración contemplados en la muestra (continuación).

N°	DENOMINACIÓN	INSTITUCIÓN	Categoría	Resolución
19.	Especialización en Gestión Pública	Universidad Nacional de Jujuy	Carrera	534/04
20.	Especialización en Gestión Aduanera	Universidad Nacional de La Matanza	Proyecto	914/05
21.	Especialización en Gestión Agropecuaria	Universidad Nacional de La Pampa	Carrera	403/99
22.	Especialización en Costos para la Gestión Empresarial	Universidad Nacional de La Plata	Carrera	229/04
23.	Especialización en Sindicatura Concursal	Universidad Nacional de La Plata	Carrera	749/99
24.	Especialización en Sindicatura Concursal	Universidad Nacional de Lomas de Zamora	Carrera	703-00
25.	Especialización en Planeamiento Estratégico aplicado a las Finanzas y al Comercio Internacional	Universidad Nacional de Luján	Carrera	603/04
26.	Especialización en Sindicatura Concursal	Universidad Nacional de Mar del Plata	Carrera	704/00
27.	Especialización en Derecho de la Empresa	Universidad Nacional de Misiones	Carrera	332/04
28.	Especialización en Tributación	Universidad Nacional de Misiones	Carrera	540/00
29.	Especialización en Sindicatura Concursal	Universidad Nacional de Misiones	Carrera	394/00
30.	Especialización en Gestión de Empresas Cooperativas	Universidad Nacional de Misiones	Proyecto	070/02
31.	Especialización en operaciones de Comercio Exterior	Universidad Nacional de Rosario	Proyecto	405/99
32.	Especialización en Sindicatura Concursal	Universidad Nacional de Rosario	Carrera	752/99
33.	Especialización en Gestión Estratégica de Organizaciones Públicas	Universidad Nacional de Rosario	Proyecto	483/06
34.	Especialización en Administración y Contabilidad Pública	Universidad Nacional de Rosario	Proyecto	1003/05
35.	Especialización en Finanzas	Universidad Nacional de Rosario	Carrera	360/04
36.	Especialización en Costos y Gestión Empresarial	Universidad Nacional de Rosario	Carrera	228/04
37.	Especialización en Sindicatura Concursal	Universidad Nacional de Salta	Carrera	393/00
38.	Especialización en Dirección de Recursos Humanos	Universidad Nacional de Tucumán	Carrera	411/01
39.	Especialización en Sindicatura Concursal	Universidad Nacional de Tucumán	Carrera	750/99
40.	Especialización en Tributación	Universidad Nacional de Tucumán	Carrera	826/99
41.	Especialización en Sindicatura Concursal	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	Carrera	494/00
42.	Especialización en Sindicatura Concursal	Universidad Nacional del Comahue	Carrera	279/00

Tabla N° 118. Características de las Resoluciones de CONEAU sobre los posgrados del área de Administración contemplados en la muestra (continuación).

N°	DENOMINACIÓN	INSTITUCIÓN	Categoría	Resolución
43.	Especialización en Sindicatura Concursal	Universidad Nacional del Nordeste	Carrera	397/00
44.	Especialización en Ingeniería Gerencial	Universidad Tecnológica Nacional	Carrera	235/06
45.	Especialización en Ingeniería Gerencial	Universidad Tecnológica Nacional	Carrera	226/06
46.	Especialización en Ingeniería Gerencial	Universidad Tecnológica Nacional	Carrera	231/06
47.	Especialización en Ingeniería Gerencial	Universidad Tecnológica Nacional	Carrera	229/06
48.	Especialización en Ingeniería Gerencial	Universidad Tecnológica Nacional	Carrera	227/06
49.	Especialización en Ingeniería Gerencial	Universidad Tecnológica Nacional	Carrera	228/06
50.	Especialización en Administración y Dirección de Organizaciones de Salud	Universidad Austral	Proyecto	442/05
51.	Especialización en Gestión de la Industria Agroalimentaria	Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires"	Carrera	012/06
52.	Especialización en Costos para la Gestión	Universidad Católica de Córdoba	Proyecto	110/03
53.	Especialización en Gestión de Organizaciones Sin Fines de Lucro	Universidad Católica de Córdoba	Carrera	980/05
54.	Especialización en Sindicatura Concursal	Universidad Católica de Cuyo	Carrera	492/00
55.	Especialización en Dirección y Gestión de Alojamientos Turísticos	Universidad Católica de Salta	Proyecto	913/05
56.	Especialización en Análisis Financiero	Universidad de Belgrano	Carrera	192/05
57.	Especialización en Sindicatura Concursal	Universidad de Concepción del Uruguay	Carrera	532/01
58.	Especialización en Finanzas	Universidad de San Andrés	Carrera	400/99
59.	Especialización en Management Estratégico	Universidad de San Andrés	Carrera	668/04
60.	Especialización en Marketing	Universidad de San Andrés	Carrera	782/99
61.	Especialización en Gestión Estratégica de los Recursos Humanos	Universidad de San Andrés	Carrera	053/05
62.	Especialización en Gestión de las Telecomunicaciones	Universidad de San Andrés	Carrera	577/99
63.	Especialización en Gestión Administrativa de Negocios	Universidad del Museo Social Argentino	Proyecto	077/05
64.	Especialización en Asesoramiento Empresarial	Universidad del Museo Social Argentino	Proyecto	010/04
65.	Especialización en Asesoramiento Concursal	Universidad Notarial Argentina	Carrera	493/00
66.	Especialización en Sindicatura Concursal	Universidad Notarial Argentina	Carrera	395/00
67.	Especialización en Gestión de las Telecomunicaciones - Modalidad Presencial	Instituto Tecnológico de Buenos Aires	Proyecto	262/06

Tabla N° 118. Características de las Resoluciones de CONEAU sobre los posgrados del área de Administración contemplados en la muestra (continuación).

N°	DENOMINACIÓN	INSTITUCIÓN	Categoría	Resolución
68.	Especialización en Administración del Mercado Eléctrico	Instituto Tecnológico de Buenos Aires	Carrera	030/00
69.	Especialización en Dirección Estratégica y tecnológica	Instituto Tecnológico de Buenos Aires	Proyecto	756/05
70.	Especialización en Gestión de las Telecomunicaciones - Modalidad a Distancia	Instituto Tecnológico de Buenos Aires	Proyecto	038/06
71.	Especialización en Comercialización para Ingenieros	Instituto Tecnológico de Buenos Aires	Proyecto	275/04
72.	Especialización en Gestión de Servicios para la Discapacidad	Instituto Universitario ISALUD	Proyecto	474/06
73.	Especialización en Administración Hospitalaria	Instituto Universitario ISALUD	Proyecto	472/06
74.	Maestría de la Universidad de Palermo en Dirección de Empresas	Universidad de Palermo	Carrera	482/99
75.	Maestría en Administración	Universidad de Buenos Aires	Carrera	298/04
76.	Maestría en Administración	Universidad Nacional de Tucumán	Carrera	355/99
77.	Maestría en Administración de Activos Financieros	Instituto Universitario ESEADE	Carrera	339/01
78.	Maestría en Administración de Empresas	Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires"	Carrera	166/01
79.	Maestría en Administración de Empresas	Universidad de Belgrano	Carrera	413/01
80.	Maestría en Administración de Empresas	Universidad Empresarial Siglo XXI	Carrera	299/04
81.	Maestría en Administración de Empresas	Universidad Nacional del Litoral	Carrera	512/01
82.	Maestría en Administración de Empresas - Finanzas	Universidad de Belgrano	Carrera	420/01
83.	Maestría en Administración de Empresas - Recursos Humanos	Universidad de Belgrano	Carrera	414/01
84.	Maestría en Administración de Empresas - Marketing	Universidad de Belgrano	Proyecto	421/01
85.	Maestría en Administración de Empresas, Administración Estratégica	Universidad de Belgrano	Carrera	508/01
86.	Maestría en Administración de Empresas, Mención Dirección Estratégica	Universidad de Belgrano	Proyecto	412/01
87.	Maestría en Administración de Negocios	Instituto Universitario ESEADE	Carrera	522/04
88.	Maestría en Administración de Negocios	Universidad Católica de Salta	Carrera	962/99
89.	Maestría en Administración de Negocios	Universidad de San Andrés	Proyecto	443/05
90.	Maestría en Administración de Negocios	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	Carrera	477/99
91.	Maestría en Administración Estratégica de Negocios	Universidad Nacional de Misiones	Carrera	478/99

Tabla N° 118. Características de las Resoluciones de CONEAU sobre los posgrados del área de Administración contemplados en la muestra (continuación).

N°	DENOMINACIÓN	INSTITUCIÓN	Categoría	Resolución
92.	Maestría en Administración Pública	Universidad de Buenos Aires	Carrera	653/99
93.	Maestría en Administración Pública	Universidad Nacional del Litoral	Carrera	651/99
94.	Maestría en Administración Pública Provincial y Municipal	Universidad Nacional de Córdoba	Carrera	654/99
95.	Maestría en Administración y Dirección de Empresas y Negocios	Universidad de Concepción del Uruguay	Carrera	535/04
96.	Maestría en Administración y Políticas Públicas	Universidad de San Andrés	Carrera	652/99
97.	Maestría en Agronegocios	Universidad de Belgrano	Carrera	524/01
98.	Maestría en Agronegocios	Universidad del CEMA	Carrera	091/01
99.	Maestría en Comercialización	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	Carrera	678/99
100.	Maestría en Dirección de Empresas	Universidad Argentina de la Empresa	Proyecto	095/03
101.	Maestría en Dirección de Empresas	Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires"	Carrera	297/04
102.	Maestría en Dirección de Empresas	Universidad Católica de Córdoba	Carrera	091/00
103.	Maestría en Dirección de Empresas	Universidad Católica de Santiago del Estero	Carrera	411/05
104.	Maestría en Dirección de Empresas	Universidad del CEMA	Carrera	160/01
105.	Maestría en Dirección de Empresas	Universidad Nacional de La Plata	Carrera	339/00
106.	Maestría en Dirección de Empresas	Universidad Torcuato Di Tella	Carrera	158/01
107.	Maestría en Dirección de Empresas (tiempo Parcial)	Universidad Austral	Carrera	475/99
108.	Maestría en Dirección de Negocios	Universidad Nacional de Córdoba	Carrera	476/99
109.	Maestría en Dirección de Organizaciones	Instituto Universitario Naval	Proyecto	319/04
110.	Maestría en Dirección de Recursos Humanos	Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales	Carrera	773/99
111.	Maestría en Dirección y Administración de Empresas	Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino	Proyecto	538/04
112.	Maestría en Economía y Administración Estratégica de Negocios	Universidad Católica de Cuyo	Carrera	533/04
113.	Maestría en Economía y Desarrollo Industrial Con Mención en la Pequeña y Mediana Empresa	Universidad Nacional de Mar del Plata	Carrera	847/99
114.	Maestría en Finanzas	Universidad Nacional de Rosario	Carrera	361/04
115.	Maestría en Finanzas	Universidad Torcuato Di Tella	Carrera	776/99
116.	Maestría en Gestión de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación	Universidad Nacional de General Sarmiento	Proyecto	115/04
117.	Maestría en Gestión de Servicios de Gerontología	Instituto Universitario ISALUD	Carrera	410/04
118.	Maestría en Gestión de Servicios de Salud Mental	Instituto Universitario ISALUD	Carrera	411/04
119.	Maestría en Gestión de Sistemas y Servicios de Salud	Universidad Nacional de Rosario	Carrera	409/04
120.	Maestría en Gestión de Turismo	Universidad Champagnat	Proyecto	175/04

Tabla N° 118. Características de las Resoluciones de CONEAU sobre los posgrados del área de Administración contemplados en la muestra (continuación).

N°	DENOMINACIÓN	INSTITUCIÓN	Categoría	Resolución
121.	Maestría en Gestión Logística	Instituto Universitario Naval	Proyecto	399/03
122.	Maestría en Gestión Pública	Universidad Nacional de Misiones	Proyecto	696/00
123.	Maestría en Gestión Tecnológica	Instituto de Enseñanza Superior del Ejército	Proyecto	031/04
124.	Maestría en Marketing Internacional	Universidad Nacional de La Plata	Carrera	126/00
125.	Maestría en Marketing y Management Estratégico	Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales	Proyecto	440/01
126.	Maestría en Negociación y Resolución de Conflictos en las Organizaciones	Universidad Católica de La Plata	Proyecto	161/04
127.	Maestría en Negocios Internacionales	Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales	Carrera	406/99
128.	Maestría en Políticas Públicas	Universidad Torcuato Di Tella	Carrera	382/04
129.	Maestría en Profesional en Dirección de Empresas (tiempo completo/ bilingüe)	Universidad Austral	Carrera	474/99
130.	Maestría en Transportes	Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales	Proyecto	402/99
131.	Maestría en Gestión Empresarial	Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	Carrera	221/06
132.	Maestría en Patrimonio Cultural Material, Administración, Conservación y Legislación	Universidad Nacional de Córdoba	Proyecto	032/06
133.	Maestría en Agronegocios y Alimentos	Universidad de Buenos Aires	Carrera	072/06
134.	Maestría en Gerencia Empresarial	Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	Carrera	127/06
135.	Maestría en Administración	Universidad Nacional del Sur	Carrera	119/06
136.	Maestría en Gerenciamiento de Empresas Agroalimentarias	Universidad Nacional de Rosario	Carrera	114/06
137.	Maestría en Ciencias Empresariales	Universidad Austral	Carrera	284/06
138.	Maestría en Agronegocios	Universidad Austral	Proyecto	384/06
139.	Maestría en Gestión de la Empresa Agropecuaria	Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires"	Carrera	013/06
140.	Maestría en Administración de Servicios en Salud	Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales	Carrera	396/06
141.	Maestría en Gerencia Pública	Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	Carrera	726/04
142.	Maestría en Dirección de Recursos Humanos	Universidad Argentina de la Empresa	Proyecto	728/05
143.	Maestría en Dirección de Finanzas y Control	Universidad Argentina de la Empresa	Proyecto	729/05
144.	Maestría en Dirección Comercial	Universidad Argentina de la Empresa	Proyecto	730/05
145.	Maestría en Dirección de Comunicaciones Institucionales	Universidad Argentina de la Empresa	Proyecto	731/05

Tabla N° 118. Características de las Resoluciones de CONEAU sobre los posgrados del área de Administración contemplados en la muestra (continuación).

N°	DENOMINACIÓN	INSTITUCIÓN	Categoría	Resolución
146.	Maestría en Dirección Estratégica de la Información	Universidad Argentina de la Empresa	Proyecto	873/05
147.	Maestría en Gestión de Sistemas de Salud	Universidad de Morón	Carrera	978/05
148.	Maestría en Gestión de Sistemas de Salud	Universidad de Morón	Carrera	987/05
149.	Maestría en Administración de Servicios en Salud	Universidad Católica de Córdoba	Carrera	496/06
150.	Maestría en Gestión Pública	Universidad Nacional de Rosario	Proyecto	482/06
151.	Doctorado de la Universidad de Buenos Aires, Área Ciencias Económicas	Universidad de Buenos Aires	Carrera	408/00
152.	Doctorado en Ciencias Económicas con Mención Ciencias Empresariales	Universidad Nacional de Córdoba	Carrera	364/99
153.	Doctorado en Administración	Universidad Nacional de Misiones	Carrera	363/99
154.	Doctorado en Administración de Empresas	Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires"	Carrera	669/04
155.	Doctorado en Dirección de Empresas	Universidad del CEMA	Proyecto	062/03

13.3. Aplicación del cuestionario.

El cuestionario ha sido autoadministrado a cada autoridad académica a través de una página de Internet, creada exclusivamente para la recolección de datos (<http://www.multimedia.co.cr/investigacion/>).

Cada participante ha recibido un mensaje electrónico donde se le han explicitado los objetivos del estudio, las características generales del instrumento y se lo ha invitado a responder o derivar el cuestionario a otro integrante de su organización que se ocupe del diseño de posgrados. Asimismo, en la mencionada página cada encuestado ha podido acceder a un texto explicativo acerca de la investigación (Anexo N° 5) y a los antecedentes profesionales y académicos de la doctoranda.

Cabe aclarar que en cada comunicación realizada, se ha indicado que la participación era de carácter anónimo y por lo tanto, los datos y la información vertidos tenían carácter confidencial. De igual modo, cada consigna de trabajo ha sido ejemplificada y las respuestas han sido cotejadas mediante un mensaje que de haber algún error, ofrecía la respectiva resolución. Por último, se han enviado tres mensajes de agradecimiento y recordatorios de colaboración a los todos los sujetos de la muestra.

13.4. Características del cuestionario.

De acuerdo a lo enunciado en la primera parte de este capítulo, la aplicación del instrumento ha tenido como objetivo indagar la valoración que tienen los directivos académicos sobre las nuevas tendencias en los diseños curriculares de posgrado y concretamente, el papel que cumplen en ellos las competencias profesionales.

En tal sentido, se ha optado por elaborar un cuestionario para la recolección de los datos donde la exploración de las opiniones se presenta a través de tres elementos de análisis: tensiones en los diseños curriculares actuales, y beneficios y problemas si los mismos se elaboraran incorporando las competencias.

La elección de las tensiones ha respondido a la idea que propone Schvarstein (1998), para quien el reconocimiento de las mismas está indisolublemente ligado a la experiencia humana. A su vez, “las organizaciones son espacios de contradicciones entre la racionalidad política y la racionalidad técnica, entre los proyectos y la resistencia, entre la austeridad y el despilfarro, entre el conocimiento y la ignorancia, entre la omnipotencia y la impotencia, entre la semejanza y la diferencias, entre la cooperación y la competencia, entre el orden y el desorden” (Schvarstein, 1998, p. 16).

Es decir, el proceso dialéctico que se establece entre los responsables de diseñar un programa de posgrado está influenciado por varios aspectos del devenir de la organización (universidad), donde en varias ocasiones el producto resultante tiene una estructuración híbrida en un intento por integrar múltiples intereses académicos y profesionales. Para ello se han definido ciertos núcleos temáticos que han sido extractados no sólo de la revisión bibliográfica, sino también de los análisis de los informes de la CONEAU y de las entrevistas realizadas a los expertos. En la Tabla N° 119 se enumeran dichos temas que son presentados como díadas que responden a los polos de un continuo, donde en cada extremo se tipifican situaciones puras pero no opuestas, que describen la tensión adecuada entre ambas

Para las 23 tensiones exploradas se ha optado por medir a través de una escala de diferencial semántico. Según Sampieri, Collado y Lucio (1998) esta escala consiste en una serie de situaciones extremas que califican al objeto de estudio, ante las cuales se solicita la reacción del sujeto.

De esta manera, se le ha requerido al encuestado que utilice esta escala de valoración teniendo en cuenta que se presentan situaciones bipolares donde el centro

representa una actitud equilibrada entre ambas alternativas.

Tabla N° 119. Listado de tensiones incluidas en el instrumento.

TENSIONES MÁS SIGNIFICATIVAS EN EL DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS EMPRESARIALES								
EJE TRADICIONAL					EJE INNOVADOR			
	3	2	1	0	1	2	3	
⇐					⇒			
DEFINICIÓN DE CONTENIDOS POR EL CAMPO INTELLECTUAL					DEFINICIÓN DE CONTENIDOS DE ÍNDOLE PRÁCTICO			
FOCALIZACIÓN EN PROBLEMÁTICAS NACIONALES					FOCALIZACIÓN EN PROBLEMÁTICAS INTERNACIONALES			
EJE EN LA ARTICULACIÓN ENTRE LOS CONTENIDOS					EJE EN LA INSERCIÓN LABORAL DIRECTA			
PLAN DE ESTUDIO DICTADO POR UNA INSTITUCIÓN					PLAN DE ESTUDIO DICTADO POR VARIAS INSTITUCIONES			
FORMACIÓN CENTRADA EN LO ACADÉMICO					FORMACIÓN CENTRADA EN LO PROFESIONAL			
ALUMNOS INGRESANTES SIN EXPERIENCIA LABORAL PREVIA					ALUMNOS INGRESANTES CON EXPERIENCIA LABORAL PREVIA			
PROFUNDIZACIÓN EN LO DISCIPLINAR					PROFUNDIZACIÓN EN LO MULTIDISCIPLINAR			
EJE EN LA INVESTIGACIÓN PURA					EJE EN LA INVESTIGACIÓN APLICADA			
DISEÑO POR CONTENIDOS					DISEÑO POR COMPETENCIAS			
ESTRUCTURA CURRICULAR RÍGIDA					ESTRUCTURA CURRICULAR FLEXIBLE			
SISTEMA BASADO EN HORAS CÁTEDRA					SISTEMA BASADO EN CRÉDITOS ACADÉMICOS			
MODALIDAD PRESENCIAL					MODALIDAD A DISTANCIA			
DICTADO DE CLASES Y PRÁCTICAS SÓLO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA					INCLUSIÓN DE CLASES Y PRÁCTICAS EN EMPRESAS U OTRAS ORGANIZACIONES			
ALUMNOS CON DEDICACIÓN FULL-TIME					ALUMNOS CON DEDICACIÓN PART-TIME			
APRENDIZAJE BASADO EN LA MEMORIZACIÓN					APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y CASOS			
EVALUACIÓN CENTRADA EN LOS RESULTADOS					EVALUACIÓN CENTRADA EN LOS PROCESOS			
CLAUSTRO DOCENTE CON DEDICACIÓN FULL-TIME					CLAUSTRO DOCENTE CON DEDICACIÓN PART-TIME			
UBICACIÓN EN RANKINGS INTERNACIONALES					ACREDITACIÓN POR LAS AGENCIAS DE EVALUACIÓN			
TOMA DE DECISIONES SÓLO EN BASE A ENCUESTAS DE SATISFACCIÓN					TOMA DE DECISIONES BASADA EN UN SISTEMAS DE INDICADORES			
ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD A NIVEL INSTITUCIONAL					ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD A NIVEL SOCIAL			
INTERNALIZACIÓN DE DATOS EXPLÍCITOS					EXTERNALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO TÁCITO			
ACCESO DIFERIDO A LAS FUENTES DE INFORMACIÓN					INCLUSIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS			
EJE EN LA ACUMULACIÓN DE INFORMACIÓN					EJE EN LA NECESIDAD DE POTENCIAR LA INNOVACIÓN			

En cuanto a los beneficios y los problemas que pueden presentarse al diseñar un programa de posgrado del tipo empresarial por competencias, se han organizado teniendo en cuenta el impacto en los distintos agentes involucrados: las instituciones de educación superior, los estudiantes y la sociedad, los gobiernos y las empresas. En cuanto a la escala de valoración, se ha utilizado una de tipo Lickert que “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos” (Sampieri, Collado y Lucio, 1998, p. 256).

De acuerdo a lo indicado, la puntuación referida al grado de acuerdo en cuanto a los 18 beneficios (6 en cada grupo de agentes) y los 9 problemas (3 en cada grupo de agentes), se ha estipulado entre “1” y “6”, siendo este último valor la máxima valoración. La escala ha sido la siguiente:

- (1) Totalmente en desacuerdo.
- (2) En desacuerdo.
- (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- (4) De acuerdo.
- (5) Muy de acuerdo.
- (6) Totalmente de acuerdo.

Por último y antes de los comentarios libres, se ha incluido una pregunta cerrada que solicita la valoración global del sujeto acerca de si las competencias pueden agregar un valor distintivo en un posgrado empresarial y donde se presentan tres alternativas de respuesta: sí, no y no sabe / no contesta.

Del mismo modo que en el cuestionario aplicado en la parte experimental de la investigación, los criterios que se han contemplado para la elaboración del instrumento han resaltado la funcionalidad en relación al objetivo, la resolución rápida -evitando con las escalas la tendencia al término medio- y la relevancia de los datos obtenidos. El instrumento puede ser consultado en el Anexo N° 6.

13.5. Análisis descriptivos.

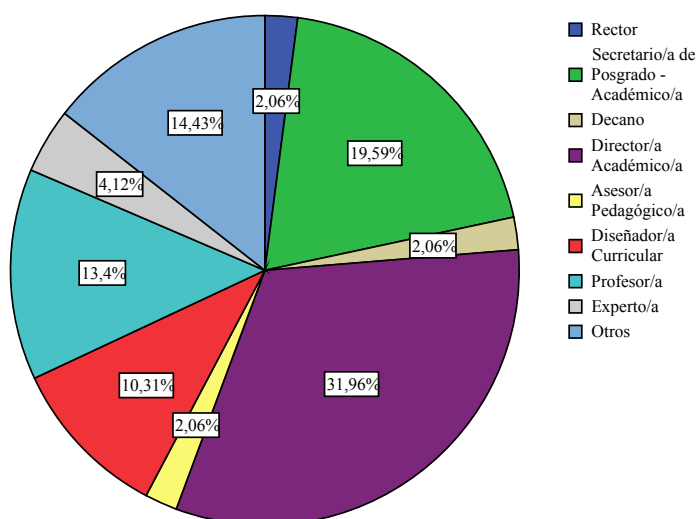
Con las respuestas obtenidas se han realizado los análisis descriptivos correspondientes a la muestra, para luego continuar con cada una de las diferentes partes del cuestionario (tensiones, beneficios y problemas). Cabe indicar que se ha logrado una significativa participación de los encuestados al lograr un 82,9% de respuestas.

Tabla N° 120. Posición de la persona consultada.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos RECTOR	2	2,1	2,1	2,1
SECRETARIO/A DE POSGRADO - ACADÉMICO/A	19	19,5	19,6	21,6
DECANO	2	2,1	2,1	23,7
DIRECTOR/A ACADÉMICO/A	31	32,0	32,0	55,7
ASESOR/A PEDAGÓGICO/A	2	2,1	2,1	57,7
DISEÑADOR/A CURRICULAR	10	10,3	10,3	68,0
PROFESOR/A	13	13,4	13,4	81,4
EXPERTO/A	4	4,1	4,1	85,6
OTROS	14	14,4	14,4	100,0
TOTAL	97	100,0	100,0	

En cuanto a la posición de las personas consultadas, el 32,0% de las respuestas ha sido brindada por los directores académicos, mientras que el 19,5% ha sido de los secretarios académicos y de posgrado. El 14,4% ha representado a los coordinadores académicos y asistentes, incluidos en la categoría “otros”. La participación de los profesores ha sido del 13,4% y la de los diseñadores curriculares, del 10,3%. Con porcentajes de representación inferiores al 10% se han expuesto las respuestas de los expertos (4,1%) y de los rectores, decanos y asesores pedagógicos (2,1% en cada caso).

Gráfico N° 37. Posición de la persona consultada.

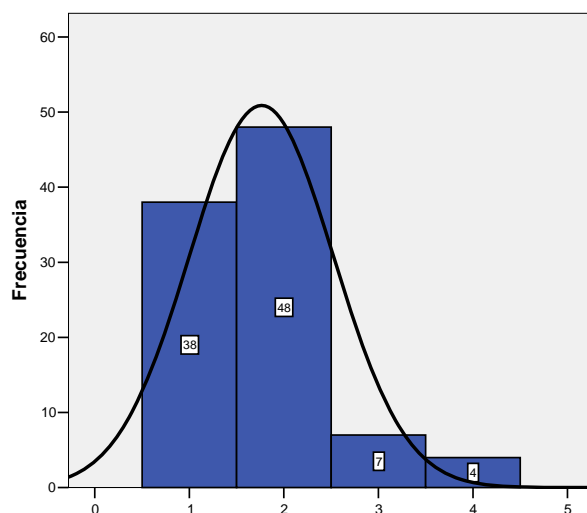


En relación a experiencia adquirida en tareas de diseño por parte de los encuestados, el 49,5% de las opiniones han correspondido a aquellos profesionales que hace entre 5 y 15 años que desarrollan estas labores, mientras que el 39,2% se ha relacionado con los que llevan menos de 5 años en ello. A su vez, el 7,2% de los profesionales tiene una experiencia comprendida entre los 16 y 25 años y el 4,1% restante, hace más de 26.

Tabla N° 121. Experiencia en diseño curricular de la persona consultada.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MENOS DE 5 AÑOS	38	39,2	39,2	39,2
	ENTRE 5 Y 15 AÑOS	48	49,5	49,5	88,7
	ENTRE 16 Y 25 AÑOS	7	7,2	7,2	95,9
	MÁS DE 26 AÑOS	4	4,1	4,1	100,0
	TOTAL	97	100,0	100,0	

Gráfico N° 38. Experiencia en diseño curricular de la persona consultada.

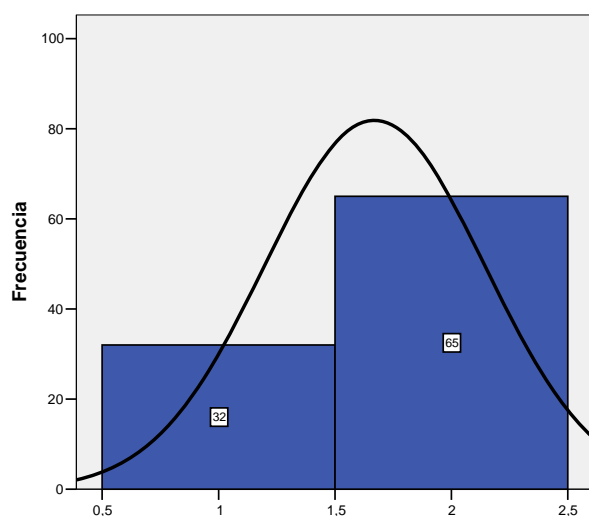


Al considerar el carácter de las instituciones a la que pertenecen los encuestados, las opiniones de los profesionales de las universidades privadas han constituido el 67,0% mientras que el 33,0% restante, ha pertenecido a aquellos que trabajan en las públicas.

Tabla N° 122. Carácter de la institución en la que trabaja el consultado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	PÚBLICO	32	33,0	33,0	33,0
	PRIVADO	65	67,0	67,0	100,0
	TOTAL	97	100,0	100,0	

Gráfico N° 39. Carácter de la institución en la que trabaja el consultado.



13.5.1. Tendencias significativas en el diseño de posgrados empresariales.

Al analizar cada una de las tensiones, es importante señalar que para la codificación de los datos se ha utilizado una escala de 1 a 7, donde los tres primeros valores indican la tendencia hacia las orientaciones curriculares más tradicionales, el 4 señala el equilibrio entre ambos extremos y los tres restantes, las orientaciones más innovadoras.

En la primera tabla se incluyen las medias y desviaciones típicas de cada una de las tensiones consideradas a la hora de diseñar un posgrado empresarial y luego se presentan las frecuencias obtenidas en cada lineamiento curricular planteado, según los criterios bipolares descritos en la Tabla N° 119.

Tabla N° 123. Medias y desviaciones típicas de cada tensión presente en el diseño curricular.

TENSIONES	Media	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
DEFINICIÓN DE CONTENIDOS ACADÉMICOS	4,57	5	1,089	2	6
INCLUSIÓN DE PROBLEMÁTICAS	4,16	5	1,288	2	6
EJE CENTRAL DEL PROGRAMA	4,26	5	1,201	1	7
PARTICIPACIÓN INSTITUCIONAL	4,05	5	1,318	1	7
CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN	4,73	5	1,075	2	7
ADMISIÓN DE ALUMNOS	4,72	4	1,205	2	7
VISIÓN DISCIPLINAR DEL PROGRAMA	4,76	5	1,231	2	7
TIPO DE INVESTIGACIÓN	4,81	6	1,467	1	7
TIPO DE DISEÑO CURRICULAR	4,45	5	1,299	1	6
MODALIDAD ESTRUCTURA CURRICULAR	4,84	5	1,367	1	7
MEDICIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO	4,52	4	1,355	1	7
MODALIDAD DE ENSEÑANZA	3,94	4	1,306	1	6
FORMACIÓN PRÁCTICA	4,37	5	1,318	1	7
DEDICACIÓN DE LOS ALUMNOS	3,62	4	1,254	1	6
TIPO DE APRENDIZAJE	4,93	5	1,348	1	7
TIPO DE EVALUACIÓN	4,70	5	1,276	1	7
DEDICACIÓN CLAUSTRO DOCENTE	4,48	5	1,267	1	7
TIPO DE ACREDITACIÓN	4,64	5	1,218	2	7
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD	4,39	4	1,343	1	7
ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD	4,25	4	1,090	2	7
TIPO DE CONOCIMIENTO	4,25	4	1,071	1	6
FUENTES DE ACCESO A LA INFORMACIÓN	4,84	5	1,213	2	7
LUGAR DE LA INNOVACIÓN	4,89	5	1,180	2	7

Las medias de las tensiones han superado la puntuación 4, lo que indica una tendencia hacia el eje más innovador en cuanto al diseño curricular, salvo en un caso donde el resultado está equilibrado (modalidad presencial – modalidad a distancia). Los índices de desviación típica han mostrado una cierta heterogeneidad en las respuestas.

En cuanto a la distribución de frecuencias de cada tensión se han podido observar las siguientes tendencias:

Tabla N° 124. Frecuencias acerca de la tensión sobre la definición de los contenidos académicos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2	6	6,2	6,2	6,2
3	9	9,3	9,3	15,5
4	24	24,7	24,7	40,2
5	40	41,2	41,2	81,4
6	18	18,6	18,6	100,0
Total	97	100,0	100,0	

En el análisis de la tensión vinculada a la definición de contenidos académicos de un posgrado, se ha podido observar que el 59,8% de las respuestas han señalado una prevaencia de los aspectos prácticos sobre los intelectuales como elementos para tener en cuenta. En un 24,7% de los casos la opinión ha indicado la existencia de un equilibrio entre ambas tendencias; sólo en el 15,5% de los casos restantes se ha establecido la preeminencia de los aspectos intelectuales sobre los prácticos.

Tabla N° 125. Frecuencias acerca de la tensión sobre la inclusión de las problemáticas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2	13	13,4	13,4	13,4
3	19	19,6	19,6	33,0
4	19	19,6	19,6	52,6
5	31	32,0	32,0	84,5
6	15	15,5	15,5	100,0
Total	97	100,0	100,0	

En lo referente a la focalización del programa en problemáticas nacionales o internacionales, las respuestas obtenidas en esta tensión han mostrado que en el 47,5% de los casos se ha tendido hacia la inclusión de los temas internacionales, a diferencia de un 32,9% en donde se ha observado la existencia de una inclinación hacia el tratamiento de temáticas nacionales; sólo un 19,6% ha opinado a favor de un equilibrio entre ambas alternativas.

Tabla N° 126. Frecuencias acerca de la tensión sobre el eje central del programa.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	1	1,0	1,0	1,0
2	9	9,3	9,3	10,3
3	13	13,4	13,4	23,7
4	28	28,9	28,9	52,6
5	34	35,1	35,1	87,6
6	11	11,3	11,3	99,0
7	1	1,0	1,0	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Al tratarse la tensión existente entre la articulación de los contenidos o la inserción laboral directa como ejes centrales en un programa, las respuestas obtenidas

de parte de los entrevistados han permitido establecer que en el 47,4% de los casos ha prevalecido una tendencia a pensar en la inserción laboral, en un 28,9% de las opiniones se ha manifestado un equilibrio entre ambas alternativas, mientras que el 23,7% restante ha considerado más importante la articulación de los contenidos.

Tabla N° 127. Frecuencias acerca de la tensión sobre la participación institucional.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	1	1,0	1,0	1,0
2	14	14,4	14,4	15,5
3	18	18,6	18,6	34,0
4	23	23,7	23,7	57,7
5	30	30,9	30,9	88,7
6	9	9,3	9,3	97,9
7	2	2,1	2,1	100,0
Total	97	100,0	100,0	

La revisión de las respuestas obtenidas sobre el análisis de la tensión acerca si el dictado de un plan de estudio debe ser realizado por una o por varias instituciones, ha permitido observar que el 42,3% de los consultados ha opinado a favor de la segunda de las alternativas, mientras que el 34,0% prefiere que el dictado sea realizado a través de una única institución. Cabe aclarar que 23,7% restante no se ha inclinado a favor de ninguna de las alternativas en particular.

Tabla N° 128. Frecuencias acerca de la tensión sobre las características de la formación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2	5	5,2	5,2	5,2
3	5	5,2	5,2	10,3
4	24	24,7	24,7	35,1
5	43	44,3	44,3	79,4
6	17	17,5	17,5	96,9
7	3	3,1	3,1	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Sobre el tema de las características generales de la formación en un posgrado empresarial, la tensión presentada a los encuestados ha apuntado a que si la misma debía estar centrada en lo académico o en lo profesional. Las respuestas obtenidas han

mostrado que el 64,9% ha entendido que la misma debe centrarse en el conocimiento profesional, mientras que para un 24,7% de los especialistas debe existir un equilibrio entre ambas alternativas; sólo un 10,4% ha considerado que en este aspecto debe priorizarse lo académico sobre lo profesional.

Tabla N° 129. Frecuencias acerca de la tensión sobre la admisión de alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	4,1	4,1	4,1
	3	10	10,3	10,3	14,4
	4	28	28,9	28,9	43,3
	5	27	27,8	27,8	71,1
	6	23	23,7	23,7	94,8
	7	5	5,2	5,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Acerca de la experiencia profesional que debe poseer una persona que quiere hacer un posgrado empresarial, el 56,7% de los encuestados ha considerado necesario que el alumno posea antecedentes laborales previos, un 28,9% ha entendido que es indistinto y el 14,4% ha expuesto que no es necesario que el ingresante haya tenido algún tipo de experiencia laboral o profesional anterior.

Tabla N° 130. Frecuencias acerca de la tensión sobre la visión disciplinar del programa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	4,1	4,1	4,1
	3	14	14,4	14,4	18,6
	4	17	17,5	17,5	36,1
	5	32	33,0	33,0	69,1
	6	26	26,8	26,8	95,9
	7	4	4,1	4,1	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

La tensión presentada a lo expertos orientada a la profundización en lo disciplinar o en lo multidisciplinar en un posgrado empresarial, ha determinado que la opinión de éstos ha sido claramente favorable hacia el tratamiento multidisciplinar, ya que así lo ha considerado el 64,0% de los encuestados. Otro 17,5% ha expuesto que es necesario equilibrar la perspectiva disciplinar con la multidisciplinar, y sólo el 18,5%

restante ha afirmado la conveniencia de priorizar los aspectos vinculados a la mirada disciplinar.

Tabla N° 131. Frecuencias acerca de la tensión sobre el tipo de investigación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	5	5,2	5,2	5,2
2	2	2,1	2,1	7,2
3	8	8,2	8,2	15,5
4	20	20,6	20,6	36,1
5	26	26,8	26,8	62,9
6	28	28,9	28,9	91,8
7	8	8,2	8,2	100,0
Total	97	100,0	100,0	

En referencia al tipo de investigación que debe ser central en un posgrado empresarial, en el 63,9% de los casos se ha contemplado como apropiado que la investigación que se realice sea aplicada, dado que así se favorece el vínculo con la realidad profesional con la que se encontrarán los graduados al finalizar los estudios. El 20,6% ha considerado que en dicho programas se debe proponer un equilibrio entre ambos tipos de investigación, mientras que el 15,5% ha pensado en desarrollar sólo la pura.

Tabla N° 132. Frecuencias acerca de la tensión sobre el tipo de diseño curricular.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	1	1,0	1,0	1,0
2	10	10,3	10,3	11,3
3	9	9,3	9,3	20,6
4	25	25,8	25,8	46,4
5	28	28,9	28,9	75,3
6	24	24,7	24,7	100,0
Total	97	100,0	100,0	

El análisis realizado sobre la tensión entre un diseño curricular basado en contenidos y otro en competencias, ha permitido determinar que el 53,6% de los encuestados ha opinado favorablemente sobre el enfoque de las competencias, un 25,8% ha expresado que debe existir un equilibrio entre ambas alternativas y sólo un 20,6% se

ha decantado por otorgar mayor importancia los contenidos incluidos en un posgrado empresarial.

Tabla N° 133. Frecuencias acerca de la tensión sobre la modalidad de la estructura curricular.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	1	1,0	1,0	1,0
2	5	5,2	5,2	6,2
3	11	11,3	11,3	17,5
4	16	16,5	16,5	34,0
5	33	34,0	34,0	68,0
6	21	21,6	21,6	89,7
7	10	10,3	10,3	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Otro aspecto consultado a los especialistas ha sido el tipo de estructura curricular sobre la cual se debe asentar un posgrado. En este punto, el 66,0% de los encuestados se ha mostrado favorable a que la estructura sea flexible, un 16,5% ha opinado sobre la conveniencia de obtener un equilibrio entre una implantación rígida y una flexible, mientras que el 17,5% restante ha indicado su preferencia de que la misma sea rígida.

Tabla N° 134. Frecuencias acerca de la tensión sobre la medición del trabajo académico.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	4	4,1	4,1	4,1
2	4	4,1	4,1	8,2
3	8	8,2	8,2	16,5
4	30	30,9	30,9	47,4
5	29	29,9	29,9	77,3
6	17	17,5	17,5	94,8
7	5	5,2	5,2	100,0
Total	97	100,0	100,0	

La medición del trabajo académico en un posgrado empresarial ha sido otro de los temas consultados. Aquí se ha presentado el debate acerca de la utilización de horas cátedra o de créditos académicos. El 52,7% de los encuestados se ha mostrado favorable a la utilización de créditos académicos, un 30,9% ha considerado indiferente la implantación de uno u otro sistema y finalmente, sólo un 16,4% se ha decantado por las

horas cátedra.

Tabla N° 135. Frecuencias acerca de la tensión sobre la modalidad de enseñanza.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	3	3,1	3,1	3,1
2	13	13,4	13,4	16,5
3	17	17,5	17,5	34,0
4	29	29,9	29,9	63,9
5	24	24,7	24,7	88,7
6	11	11,3	11,3	100,0
Total	97	100,0	100,0	

En referencia a la modalidad de enseñanza a implementar en un posgrado, en este punto las opiniones han estado muy divididas. Un 36,0% ha expresado estar a favor del establecimiento de la modalidad a distancia, un 34,0% ha considerado más apropiada la presencial y un 30,0 % ha opinado que es indistinta la elección de una u otra.

Tabla N° 136. Frecuencias acerca de la tensión sobre la formación práctica.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	1	1,0	1,0	1,0
2	7	7,2	7,2	8,2
3	19	19,6	19,6	27,8
4	19	19,6	19,6	47,4
5	35	36,1	36,1	83,5
6	11	11,3	11,3	94,8
7	5	5,2	5,2	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Un aspecto en el cual las opiniones vertidas por los encuestados han presentado un claro sesgo, ha sido aquel referido al lugar en donde se deben dictar las clases. En este punto, el 52,6% de los consultados se ha mostrado favorable a la implantación de un sistema donde se incluyan clases teóricas en la universidad y prácticas en empresas u otras organizaciones, un 27,8% ha optado por el tradicional dictado en la institución educativa y el 19,6% restante no ha indicado preferencia alguna acerca de la formación práctica.

Tabla N° 137. Frecuencias acerca de la tensión sobre la dedicación de los alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	5	5,1	5,1	5,1
	3	20	20,6	20,6	25,8
	4	31	32,0	32,0	57,7
	5	18	18,6	18,6	76,4
	6	20	20,6	20,6	97,0
	7	3	3,1	3,1	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

La dedicación de los alumnos ha sido otro punto sobre el cual se ha solicitado a los entrevistados que expresaran su opinión. El 42,3% ha considerado que los alumnos de un posgrado deben tener una dedicación part-time, un 25,7% se ha mostrado partidario de una dedicación full-time, mientras que un 32,0% no se ha decantado por ninguna de las alternativas en particular.

Tabla N° 138. Frecuencias acerca de la tensión sobre el tipo de aprendizaje.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	2,1	2,1	2,1
	2	2	2,1	2,1	4,1
	3	7	7,2	7,2	11,3
	4	24	24,7	24,7	36,1
	5	31	32,0	32,0	68,0
	6	17	17,5	17,5	85,6
	7	14	14,4	14,4	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

En materia de tipo de aprendizaje, la tensión que se le ha presentado a los especialistas ha sido si debe centrarse en la memorización o bien favorecerse un sistema basado en el análisis de problemas y casos. La respuesta obtenida ha sido claramente favorable a la utilización del método de resolución de problemas y casos, ya que así ha respondido el 63,9% de los entrevistados. Un 24,7% se ha mostrado partidario de un modelo equilibrado entre ambas alternativas y sólo un 11,4% ha considerado más apropiado un aprendizaje basado en la memorización.

Tabla N° 139. Frecuencias acerca de la tensión sobre el tipo de evaluación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
1	1	1,0	1,0	1,0
2	5	5,2	5,2	6,2
3	10	10,3	10,3	16,5
4	23	23,7	23,7	40,2
5	29	29,9	29,9	70,1
6	25	25,8	25,8	95,9
7	4	4,1	4,1	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Los métodos de evaluación a utilizar en un posgrado empresarial ha sido otro de los temas presentados a los encuestados. En este tema también se ha observado una clara tendencia hacia aquella centrada en los procesos (59,8%). El 16,5% se ha mostrado partidario a una evaluación basada en resultados, mientras que el 23,7% restante no se ha definido por ninguna en particular.

Tabla N° 140. Frecuencias acerca de la tensión sobre la dedicación del claustro docente.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
1	1	1,0	1,0	1,0
2	10	10,3	10,3	11,3
3	4	4,1	4,1	15,4
4	29	30,0	30,0	45,4
5	36	37,1	37,1	82,5
6	13	13,4	13,4	95,9
7	4	4,1	4,1	100,0
Total	97	100,0	100,0	

En referencia a la modalidad de dedicación que debe presentar el claustro docente en un posgrado empresarial, en el 54,6% de los casos las opiniones vertidas han estado a favor de que la misma sea part-time, sólo un 15,4% ha considerado más adecuado tener un claustro docente con dedicación full-time, mientras que el 30,0% restante no se ha inclinado por alguna opción en particular.

Tabla N° 141. Frecuencias acerca de la tensión sobre el tipo de acreditación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	6	6,2	6,2	6,2
	3	8	8,2	8,2	14,4
	4	29	29,9	29,9	44,3
	5	32	33,0	33,0	77,3
	6	16	16,5	16,5	93,8
	7	6	6,2	6,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Otro tema importante que también ha sido consultado a los expertos, es aquel referido al tipo de acreditación que debía recibir un posgrado empresarial. Al respecto, el 55,7% de los entrevistados ha opinado que priorizaban la obtención de una acreditación de parte de una agencia de evaluación, mientras que un 29,9% ha considerado que es importante tanto este tipo de certificación como aquella otorgada por los rankings internacionales. Cabe aclarar que un 14,4% ha indicado su preferencia por contar únicamente con la validación otorgada por los rankings internacionales.

Tabla N° 142. Frecuencias acerca de la tensión sobre la evaluación de la calidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,0	1,0	1,0
	2	7	7,2	7,2	8,2
	3	16	16,5	16,5	24,7
	4	28	28,9	28,9	53,6
	5	25	25,8	25,8	79,4
	6	14	14,4	14,4	93,8
	7	6	6,2	6,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Los diferentes aspectos contemplados en la evaluación de la calidad ha sido otro de los temas sobre lo que se ha pedido opinión a los entrevistados. A ellos se les ha planteado la tensión existente entre la utilización de la información vertida por las encuestas de satisfacción y la necesidad de elaborar un sistema integral de indicadores. Las respuestas han determinado que el 46,4% de los encuestados se ha mostrado partidario de la utilización de un sistema de indicadores para facilitar la toma de decisiones en cuanto a las estrategias de calidad, un 28,9% ha considerado ambas

alternativas como de igual importancia y el 24,7% restante ha afirmado su preferencia por la utilización de encuestas de satisfacción.

Tabla N° 143. Frecuencias acerca de la tensión sobre el aseguramiento de la calidad.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2	7	7,2	7,2	7,2
3	13	13,4	13,4	20,6
4	38	39,2	39,2	59,8
5	29	29,9	29,9	89,7
6	8	8,2	8,2	97,9
7	2	2,1	2,1	100,0
Total	97	100,0	100,0	

El aseguramiento de la calidad, tema clave en las nuevas reformas curriculares de posgrado, también ha sido incluido en el instrumento para la recolección de datos. Al respecto, se le ha presentado a los entrevistados la tensión existente entre los mecanismos institucionales para lograr dicho aseguramiento y sus repercusiones sociales. Las respuestas obtenidas han permitido determinar que el 40,2% de los encuestados han sido partidario de tener muy en cuenta el reconocimiento social, un 39,2% ha considerado que ambas alternativas tienen la misma importancia; y el 20,6% restante, se ha decantado a favor de tener muy en cuenta el impacto institucional.

Tabla N° 144. Frecuencias acerca de la tensión sobre el tipo de conocimiento.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	1	1,0	1,0	1,0
2	7	7,2	7,2	8,2
3	8	8,3	8,3	16,5
4	43	44,3	44,3	60,8
5	27	27,8	27,8	88,6
6	11	11,3	11,4	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Otra tensión que ha sido presentada a los especialistas se ha basado en el tipo de conocimiento a trabajar en los posgrados empresariales. En tal sentido, se ha interrogado acerca de la disyuntiva entre la preferencia por la internalización de datos explícitos y la posibilidad de trabajar con la externalización de conocimientos tácitos.

En este punto, el 44,3% de los encuestados ha considerado como lo más conveniente lograr un equilibrio entre ambas alternativas, un 39,2% ha afirmado su preferencia hacia el trabajo con el conocimiento tácito, mientras que el 16,5% restante se ha mostrado partidario del análisis de datos explícitos.

Tabla N° 145. Frecuencias acerca de la tensión sobre las fuentes de acceso a la información.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	5	5,2	5,2	5,2
	3	9	9,3	9,3	14,4
	4	14	14,4	14,4	28,9
	5	47	48,5	48,5	77,3
	6	13	13,4	13,4	90,7
	7	9	9,3	9,3	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

En cuanto al acceso a la información en los posgrados, la opinión de los encuestados ha sido ampliamente mayoritaria a favor de la inclusión de nuevas tecnologías (71,1%). Un 14,4% se ha declinado a favor de la combinación entre las nuevas tecnologías y un acceso deferido a las fuentes de información; el restante 14,5% ha preferido a éste último sobre la vinculación directa.

Tabla N° 146. Frecuencias acerca de la tensión sobre el lugar de la innovación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	4,1	4,1	4,1
	3	9	9,3	9,3	13,4
	4	17	17,5	17,5	30,9
	5	36	37,1	37,1	68,0
	6	26	26,8	26,8	94,8
	7	5	5,2	5,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Para concluir con el análisis de las tensiones presentadas a los encuestados, a éstos se les ha solicitado su opinión sobre si el eje de un posgrado debe estar basado en la acumulación de información o en la necesidad de potenciar la innovación. También en este punto las respuestas obtenidas han mostrado un claro sesgo a favor de la

necesidad de potenciar la innovación (69,1%). Un 17,5% ha considerado conveniente el logro de un equilibrio entre ambas alternativas, mientras que sólo el 13,4% restante se ha manifestado como partidario a la acumulación de información.

13.5.2. Beneficios del diseño curricular por competencias.

Cuando se analiza el tema de los beneficios de los diseños curriculares por competencias en los posgrados, cabe mencionar que el grado de acuerdo se ha establecido de “1” a “6”, donde “6” es la máxima puntuación. Asimismo, cabe recordar que los beneficios han sido distribuidos según 3 agentes involucrados: 1) las instituciones de educación superior, 2) los estudiantes y 3) la sociedad, los gobiernos y las empresas. La información obtenida se presenta en las siguientes tablas:

Tabla N° 147. Medias y desviaciones típicas de cada beneficio el diseño por competencias.

BENEFICIOS	Media	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
DELIMITACIÓN PERFILES PROFESIONALES	4,41	5	1,106	1	6
COMPARACIÓN ENTRE PROGRAMAS	4,33	5	1,188	2	6
RECONOCIMIENTO DE TITULACIONES	4,32	5	1,160	1	6
SELECCIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO	4,22	5	1,175	2	6
PASO CONOCIMIENTO TÁCITO A EXPLÍCITO	4,65	5	,925	2	6
CALIDAD DE LOS PROGRAMAS	4,51	5	,991	2	6
ELECCIÓN DE LOS PROGRAMAS	4,37	5	,982	2	6
MOVILIDAD DE LOS ESTUDIANTES	4,12	5	1,277	1	6
PERTINENCIA DE LOS PROGRAMAS	4,33	5	1,077	2	6
ASIMILACIÓN Y APLICACIÓN CONOCIMIENTO	4,47	5	1,071	2	6
RECONOCIMIENTO TRAYECTOS PROFESIONALES	4,39	5	1,076	1	6
EMPLEABILIDAD	4,41	5	1,205	2	6
TRANSPARENCIA DE LOS PROGRAMAS	4,30	5	1,062	2	6
INTERACCIÓN INSTITUCIONES DE LA SOCIEDAD	4,21	4	1,080	2	6
EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	4,41	5	,976	1	6
INTERACCIÓN CON SECTOR PRODUCTIVO	4,73	5	1,056	2	6
ASIGNACIÓN DE RECURSOS	4,55	5	,936	2	6
CULTURA DE LA MEJORA CONTINUA	4,55	5	1,011	2	6

Las medias de los beneficios han superado la puntuación 4, lo que indica una tendencia hacia la valoración más positiva. Los índices de desviación típica han mostrado una cierta heterogeneidad en las respuestas, salvo en 5 de los beneficios listados.

De la distribución de frecuencias de cada beneficio planteado sobre el diseño por competencias se han podido delimitar las siguientes cuestiones:

Tabla N° 148. Frecuencias sobre los beneficios para la delimitación de perfiles profesionales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	2,1	2,1	2,1
	2	5	5,2	5,2	7,2
	3	9	9,3	9,3	16,5
	4	27	27,8	27,8	44,3
	5	43	44,3	44,3	88,7
	6	11	11,3	11,3	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

El primer beneficio indicado para las instituciones de educación superior, ha sido aquel referido al papel de las competencias para la delimitación de los perfiles profesionales. En tal sentido, un 44,3% de los encuestados se ha mostrado “muy de acuerdo”, un 27,8% ha estado “de acuerdo”, mientras que un 11,3% ha opinado que estaba “totalmente de acuerdo” con esta afirmación. El 9,3% ha considerado que no estaba “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, mientras que el 7,3% ha estado en “desacuerdo” en afirmar que a partir del diseño curricular por competencias se podría lograr el beneficio planteado.

Tabla N° 149. Frecuencias sobre los beneficios para la comparación entre programas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	10	10,3	10,3	10,3
	3	14	14,4	14,4	24,7
	4	20	20,6	20,6	45,4
	5	40	41,2	41,2	86,6
	6	13	13,4	13,4	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Al consultar acerca si esta modalidad de diseño prepara para la comparación y las equivalencias entre los distintos programas, tanto regionales como internacionales, el 41,2% de los encuestados ha opinado estar “muy de acuerdo”, el 20,6% se ha mostrado “de acuerdo” y el 13,4%, “totalmente de acuerdo”; sólo un 14,4% ha considerado que el diseño era indiferente para el logro de este beneficio y el 10,3% ha planteado que estaba “en desacuerdo” que se alcanzara este beneficio.

Tabla N° 150. Frecuencias sobre los beneficios para el reconocimiento de titulaciones.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
1	2	2,1	2,1	2,1
2	7	7,2	7,2	9,3
3	10	10,3	10,3	19,6
4	28	28,9	28,9	48,5
5	39	40,2	40,2	88,7
6	11	11,3	11,3	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Otro eventual beneficio acerca del cual se ha consultado a los especialistas ha sido si este diseño favorece el reconocimiento de titulaciones. En este punto, el 40,2% de los encuestados ha manifestado que estaba “muy de acuerdo” en que se obtiene este beneficio, el 28,9% se ha mostrado “de acuerdo” y el 11,3%, “totalmente de acuerdo”. Entre aquellos que no opinaron a favor de que se alcanzara este beneficio, se puede citar que un 10,3% de los casos ha considerado que las competencias no favorezcan ni perjudiquen y un 9,3% ha comentado que, por el contrario, esta situación puede perjudicar el reconocimiento de titulaciones.

Tabla N° 151. Frecuencias sobre los beneficios para la selección y formación del profesorado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
2	12	12,4	12,4	12,4
3	13	13,4	13,4	25,8
4	23	23,7	23,7	49,5
5	40	41,2	41,2	90,7
6	9	9,3	9,3	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Un aspecto sobre el cual también se ha consultado ha sido el referido a los beneficios de la delimitación de las competencias para la selección y formación del profesorado. Las respuestas obtenidas han permitido establecer que en el 41,2% de los casos los especialistas han estado “muy de acuerdo”, en un 23,7% han opinado estar “de acuerdo” y en un 9,3%, “totalmente de acuerdo” con esta afirmación. Un 13,4% de los encuestados ha considerado que no podía emitir una opinión a favor o en contra del vínculo entre el diseño y los perfiles de selección, mientras que el 12,4% restante se ha mostrado en “desacuerdo” al referirse al eventual beneficio planteado.

Tabla N° 152. Frecuencias sobre los beneficios para el paso del conocimiento tácito al explícito.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	3	3,1	3,1	3,1
	3	7	7,2	7,2	10,3
	4	25	25,8	25,8	36,1
	5	48	49,5	49,5	85,6
	6	14	14,4	14,4	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

La encuesta también ha incluido un punto sobre la relación beneficiosa del diseño con la promoción de la colaboración institucional, el pasaje del conocimiento tácito al explícito y el compartir buenas prácticas. Sobre estos aspectos, el 49,5% de los especialistas ha opinado estar “muy de acuerdo”, un 14,4% ha estado “totalmente de acuerdo” y un 25,8% ha manifestado estar “de acuerdo”. Por otra parte, un 7,2% ha observado no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y sólo el 3,1% restante ha respondido estar en “desacuerdo”.

Tabla N° 153. Frecuencias sobre los beneficios para la calidad de los programas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	4,1	4,1	4,1
	3	9	9,3	9,3	13,4
	4	32	33,0	33,0	46,4
	5	38	39,2	39,2	85,6
	6	14	14,4	14,4	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Para finalizar la revisión de los beneficios que podrían permitir los diseños por competencias a las instituciones educativas, se ha consultado sobre la posibilidad de mejora de la calidad de los programas. Al respecto, el 39,2% de los encuestados ha opinado estar “muy de acuerdo”, el 33,0% “de acuerdo” y un 14,4%, “totalmente de acuerdo”. Un 9,3% no se ha mostrado ni a favor ni en contra de esta afirmación y el 4,1% ha considerado estar en “desacuerdo”.

Tabla N° 154. Frecuencias sobre los beneficios para la elección de los programas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	4,1	4,1	4,1
	3	16	16,5	16,5	20,6
	4	24	24,7	24,7	45,4
	5	46	47,4	47,4	92,8
	6	7	7,2	7,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

El otro grupo de beneficios indicado ha sido aquel relacionado con los estudiantes. En esta línea, la primera aportación señalada ha estado centrada en si un programa presentado por competencias otorga elementos diferenciales para su elección. Sobre las respuestas de los especialistas se ha podido observar que el 47,4% de los mismos ha opinado estar “muy de acuerdo” con el logro del beneficio planteado, el 24,7% “de acuerdo” y el 7,2% “totalmente de acuerdo”. Por otra parte, el 4,1% de los consultados ha manifestado estar en “desacuerdo”, mientras que el 16,5% restante ha considerado que no podía dar una opinión ni a favor ni en contra en este tema.

Tabla N° 155. Frecuencias sobre los beneficios para la movilidad de los estudiantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	7	7,2	7,2	7,2
	2	3	3,1	3,1	10,3
	3	13	13,4	13,4	23,7
	4	31	32,0	32,0	55,7
	5	34	35,1	35,1	90,7
	6	9	9,3	9,3	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

La opinión recibida acerca de la promoción de la movilidad entre los estudiantes que conllevan las competencias, se ha podido determinar que el 35,1% de los encuestados ha estado “muy de acuerdo”, el 32,0% se ha manifestado “de acuerdo” y el 9,3%, “totalmente de acuerdo”. Por su parte, el 10,3% ha opinado estar en “desacuerdo” sobre si se favorecía el logro de este beneficio, mientras que el 13,4% restante no se ha expresado ni a favor ni en desacuerdo con este tema.

Tabla N° 156. Frecuencias sobre los beneficios para la pertinencia de los programas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	7	7,2	7,2	7,2
	3	12	12,4	12,4	19,6
	4	32	33,0	33,0	52,6
	5	34	35,1	35,1	87,6
	6	12	12,4	12,4	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Otro beneficio sobre el cual se ha consultado a los especialistas ha sido el referido a las garantías que presentan las competencias a la hora de evaluar la pertinencia de los programas, en relación a la selección de contenidos académicos y la asignación de recursos didácticos. El 35,1% de los consultados ha respondido estar “muy de acuerdo”, el 33,0% se ha manifestado “de acuerdo” y el 12,4% “totalmente de acuerdo”. Por el contrario, un 7,2% de los especialistas ha opinado estar en “desacuerdo” en que así se tienda a alcanzar este beneficio, mientras que un 12,4% ha expresado estar “ni de acuerdo o en desacuerdo” al planteamiento indicado.

Tabla N° 157. Frecuencias sobre los beneficios para la asimilación y aplicación del conocimiento.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	5	5,2	5,2	5,2
	3	14	14,4	14,4	19,6
	4	22	22,7	22,7	42,3
	5	42	43,3	43,3	85,6
	6	14	14,4	14,4	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Acerca de si las competencias favorecen los procesos de asimilación y aplicación del conocimiento, el 43,3% de los encuestados ha considerado estar “muy de acuerdo”, el 22,7% ha opinado estar “de acuerdo” y el 12,4% “totalmente de acuerdo”. Sólo un 5,2% de los especialistas ha expresado estar en “desacuerdo” con que de esta manera se alcance el beneficio planteado; el restante 14,4% ha opinado no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con esta afirmación.

Tabla N° 158. Frecuencias sobre los beneficios para el reconocimiento de trayectos profesionales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	3,1	3,1	3,1
	2	2	2,1	2,1	5,2
	3	9	9,3	9,3	14,4
	4	34	35,1	35,1	49,5
	5	38	39,2	39,2	88,7
	6	11	11,3	11,3	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

En relación a la contribución de las competencias para facilitar el reconocimiento de los distintos trayectos profesionales de un alumno, el 39,2% de los casos ha manifestado estar “muy de acuerdo”, un 35,1% ha estado “de acuerdo” y en un 11,3% “totalmente de acuerdo”. A su vez, el 9,3% ha opinado no estar ni a favor ni en contra de este punto y el 5,2% restante, ha representado a aquellos que han estado en “desacuerdo”.

Tabla N° 159. Frecuencias sobre los beneficios para la empleabilidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	8	8,2	8,2	8,2
	3	14	14,4	14,4	22,7
	4	25	25,8	25,8	48,5
	5	30	30,9	30,9	79,4
	6	20	20,6	20,6	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Para finalizar la parte dirigida a los beneficios para los estudiantes, se ha pedido la opinión acerca de la aportación de las competencias para promover la empleabilidad. El 30,9% de los encuestados se ha mostrado “muy de acuerdo” con esta afirmación, en un 25,8% de los casos se ha obtenido como respuesta un “de acuerdo” y en un 11,3% un “totalmente de acuerdo”. Sólo un 8,2% de los especialistas ha expresado su “desacuerdo” con el planteamiento, mientras que el 14,4% restante ha respondido sin definirse a favor o en contra con el logro de este beneficio a través del diseño propuesto.

Tabla N° 160. Frecuencias sobre los beneficios para la transparencia de los programas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	5	5,2	5,2	5,2
	3	19	19,6	19,6	24,7
	4	25	25,8	25,8	50,5
	5	38	39,2	39,2	89,7
	6	10	10,3	10,3	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

El último conjunto de beneficios indicado a los entrevistados ha estado centrado en las aportaciones de las titulaciones por competencias para la sociedad, los gobiernos y las empresas. De esta forma, se ha consultado sobre la contribución de estas unidades de análisis para favorecer la transparencia de un programa, a lo que el 39,2% de los especialistas ha opinado estar “muy de acuerdo”, un 25,8% ha manifestado estar “de acuerdo” y 10,3% “totalmente de acuerdo”. Sólo un 5,2% ha comentado estar en “desacuerdo”, mientras que el restante 19,6% ha optado por no afirmar ni su acuerdo ni su desacuerdo.

Tabla N° 161. Frecuencias sobre los beneficios para la interacción entre las distintas instituciones de la sociedad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	9	9,3	9,3	9,3
	3	12	12,4	12,4	21,6
	4	35	36,1	36,1	57,7
	5	32	33,0	33,0	90,7
	6	9	9,3	9,3	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Acerca de si promueve la interacción entre las distintas instituciones de la sociedad, un 36,1% ha considerado estar de “acuerdo” con que se favorezca ese logro, un 33,0% ha opinado estar “muy de acuerdo” y un 9,3% ha estado “totalmente de acuerdo”, a diferencia de otro 9,3% que se ha mostrado en “desacuerdo”. El restante 12,4% no se ha manifestado ni a favor ni en contra en este punto.

Tabla N° 162. Frecuencias sobre los beneficios para la evaluación y la acreditación de posgrado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	2,1	2,1	2,1
	2	2	2,1	2,1	4,1
	3	9	9,3	9,3	13,4
	4	32	33,0	33,0	46,4
	5	45	46,4	46,4	92,8
	6	7	7,2	7,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Al explorar si a partir de esta modalidad de diseño curricular se facilita la evaluación y la acreditación de las nuevas propuestas de posgrado, las respuestas han mostrado que el 46,4% de los encuestados han optado por estar “muy de acuerdo”, el 33,0% ha afirmado estar “de acuerdo” y el 7,2% ha expresado estar “totalmente de acuerdo”. A su vez, el 9,2% ha manifestado no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, mientras que el 4,2% restante ha opinado estar en “desacuerdo”.

Tabla N° 163. Frecuencias sobre los beneficios para la interacción con el sector productivo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	5	5,2	5,2	5,2
	3	7	7,2	7,2	12,4
	4	19	19,6	19,6	32,0
	5	44	45,4	45,4	77,3
	6	22	22,7	22,7	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Otro beneficio que se le ha planteado a los encuestados es si a través de esta alternativa de diseño se brinda un lenguaje común para interactuar con el sector productivo, a lo que el 45,4% ha respondido estar “muy de acuerdo”, el 22,7 ha optado por estar “totalmente de acuerdo” y el 19,6% sólo “de acuerdo”. Asimismo, el 7,2% ha opinado no estar ni a favor ni en contra en este punto y el 5,1% ha expresado estar en “desacuerdo”.

Tabla N° 164. Frecuencias sobre los beneficios para la asignación de recursos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	5	5,2	5,2	5,2
	3	4	4,1	4,1	9,3
	4	32	33,0	33,0	42,3
	5	45	46,4	46,4	88,7
	6	11	11,3	11,3	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

En relación al punto en el que se plantea si de esta manera se favorece la asignación de recursos en base resultados concretos de aprendizaje, también aquí el 46,4% de los encuestados ha mostrado estar “muy de acuerdo” con este beneficio, el 33,0% ha optado por estar “de acuerdo” y el 11,3% ha manifestado estar “totalmente de acuerdo”. Por otra parte, el 5,2% ha considerado estar en “desacuerdo” con esta contribución, mientras que el 4,1% restante no ha podido emitir un juicio sobre este planteamiento.

Tabla N° 165. Frecuencias sobre los beneficios para la cultura de la mejora continua.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	4,1	4,1	4,1
	3	9	9,3	9,3	13,4
	4	30	30,9	30,9	44,3
	5	38	39,2	39,2	83,5
	6	16	16,5	16,5	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Para finalizar con la revisión de los eventuales beneficios para la sociedad, los gobiernos y el sector productivo, se ha preguntado sobre si de esta manera se promueve la cultura de la mejora continua. En este punto, el 39,2% de los especialistas encuestados ha manifestado estar “muy de acuerdo”, el 30,9% ha considerado estar “de acuerdo” y el 16,5%, “totalmente de acuerdo”. Sólo un 4,1% de las respuestas han reflejado un “desacuerdo”, mientras que el 9,3% restante no ha opinado sobre este tema en particular.

13.5.3. Problemas del diseño curricular por competencias.

Para considerar los posibles problemas que pueden presentarse al elaborar un diseño curricular por competencias en un posgrado, se ha utilizado la misma escala de valoración anterior (“1” a “6”, donde “6” es la máxima puntuación). A su vez y tal como se ha planteado con los beneficios, los problemas han sido distribuidos según 3 agentes involucrados: 1) las instituciones de educación superior, 2) los estudiantes y 3) la sociedad, los gobiernos y las empresas. Los resultados obtenidos se detallan a continuación:

Tabla N° 166. Medias y desviaciones típicas de cada problema en el diseño por competencias.

PROBLEMAS	Media	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
ALTA CARGA TRABAJO INSTITUCIONAL	4,34	5	1,079	2	6
RESISTENCIA PROFESORES	4,45	5	1,071	1	6
BUROCRATIZACIÓN DE LOS PROCESOS	4,26	5	1,201	1	6
AUMENTO TRABAJO ACADÉMICO	4,27	5	1,238	1	6
INCREMENTO RESPONSABILIDAD DEL ALUMNO	4,32	5	1,169	1	6
RESISTENCIA ESTUDIANTES	3,95	4	1,278	1	6
FALTA CANALES PARA INFORMAR SOCIEDAD	4,33	5	1,239	1	6
FALTA MEDIOS PARA EVALUACIÓN - ACREDITACIÓN	4,30	5	1,174	1	6
FALTA ESTRATEGIAS CON EL SECTOR PRODUCTIVO	4,58	5	1,153	1	6

Las medias de los problemas han superado la puntuación 4, lo que implica una tendencia hacia un grado de acuerdo mayor con lo planteado. Los índices de desviación típica han mostrado una cierta homogeneidad en las respuestas.

En cuanto a la distribución de frecuencias de cada posible problema acarreado por el diseño por competencias, se han podido delimitar las siguientes observaciones:

Tabla N° 167. Frecuencias sobre los problemas por la alta carga de trabajo institucional.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2	9	9,3	9,3	9,3
3	9	9,3	9,3	18,6
4	28	28,8	28,8	47,4
5	42	43,3	43,3	90,7
6	9	9,3	9,3	100,0
Total	97	100,0	100,0	

El primer problema enunciado para las instituciones de educación superior, ha sido aquel referido al incremento de carga institucional que se podría llegar a generar por estos diseños. En consecuencia, el 43,3% ha opinado que estaba “muy de acuerdo” en que era una de las desventajas que se pueden citar, el 28,8% ha afirmado estar “de acuerdo” y el 9,3% ha manifestado estar “totalmente de acuerdo”. El 9,3 % ha considerado que no estaba “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y el 9,3 restante, ha estado en “desacuerdo con esta afirmación.

Tabla N° 168. Frecuencias sobre los problemas por la resistencia de los profesores.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	2,1	2,1	2,1
	2	3	3,1	3,1	5,2
	3	8	8,2	8,2	13,4
	4	34	35,1	35,1	48,5
	5	36	37,1	37,1	85,6
	6	14	14,4	14,4	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Asimismo, sobre una posible resistencia de los profesores al cambio de metodología, el 86,6% de los encuestados se ha mostrado partidario de pensar que efectivamente era una consecuencia negativa a tener en cuenta (el 37,1% ha estado “muy de acuerdo”, el 35,1% ha expresado estar “de acuerdo” y el 14,4% “totalmente de acuerdo”). De manera contraria ha opinado sólo un 13,4% de los especialistas, quienes no han visto en este tema un eventual problema a solucionar.

Tabla N° 169. Frecuencias sobre los problemas por la burocratización de procesos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	5,2	5,2	5,2
	2	4	4,1	4,1	9,3
	3	10	10,3	10,3	19,6
	4	28	28,9	28,9	48,5
	5	42	43,3	43,3	91,8
	6	8	8,2	8,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Como último problema para las instituciones, se ha mencionado la posible burocratización de los procesos para el diseño de programas. Al respecto, el 43,3% de los encuestados ha opinado estar “muy de acuerdo”, el 28,9% ha expresado estar “de

acuerdo” y el 8,2% ha manifestado estar “totalmente de acuerdo”. Por el contrario, un 9,3% de las especialistas han opinado que no estaban de acuerdo en que la implantación de este modelo trajera aparejada la desventaja comentada. En un 10,3% de los casos, la opinión no se ha sesgado hacia ninguna de las dos alternativas.

Tabla N° 170. Frecuencias sobre los problemas por el aumento de trabajo académico.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	2	2,1	2,1	2,1
2	9	9,3	9,3	11,3
3	11	11,3	11,3	22,7
4	28	28,9	28,9	51,5
5	33	34,0	34,0	85,6
6	14	14,4	14,4	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Por otra parte, se han analizado las situaciones que podrían llegar a transformarse en problemas para los estudiantes. Al respecto, uno de los temas incluidos ha sido el aumento de trabajo académico fuera de la clase que conllevan las competencias. Sobre este punto, el 34,0% de los especialistas ha opinado estar “muy de acuerdo” con este posible obstáculo, el 28,9% ha expresado estar “de acuerdo” y el 14,4% ha optado por estar “totalmente de acuerdo”. Por otra parte, el 11,4% se ha manifestado en “desacuerdo” con este punto, mientras que el 11,3% restante ha optado por estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con este planteamiento.

Tabla N° 171. Frecuencias sobre los problemas por la incremento de la responsabilidad del alumno.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	2	2,0	2,0	2,0
2	6	6,2	6,2	8,2
3	13	13,4	13,4	21,6
4	26	26,8	26,8	48,4
5	38	39,2	39,2	87,6
6	12	12,4	12,4	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Otro tema sobre el cual la mayoría de los encuestados han opinado estar de acuerdo, ha sido el incremento de la responsabilidad del alumno frente a la actividad de aprendizaje por competencias. Sobre este punto, el 39,2% de los especialistas ha estado

“muy de acuerdo” en considerarlo un tema diferencial, el 26,8% ha manifestado estar “de acuerdo” y el 12,4% ha comentado estar “totalmente de acuerdo”. Por otra parte, un 8,2% de los encuestados ha estado en “desacuerdo” acerca de que este tema influye en el diseño, mientras que el 13,4% restante se ha decantado por estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

Tabla N° 172. Frecuencias sobre los problemas por la resistencia de los estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	4	4,1	4,1	4,1
2	11	11,3	11,3	15,5
3	15	15,5	15,5	30,9
4	32	33,0	33,0	63,9
5	26	26,8	26,8	90,7
6	9	9,3	9,3	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Como último problema que puede afectar a los estudiantes, se ha planteado la posible resistencia de los mismos frente a nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Al respecto, el 33,0% de los encuestados ha afirmado estar “de acuerdo”, el 26,8% ha decidido estar “muy de acuerdo” y el 9,3% ha optado por manifestarse como “totalmente de acuerdo”. Por su parte, un 15,4% de los especialistas ha estado en “desacuerdo” con este obstáculo, mientras que el 15,5% restante no ha tomado partida por ninguna de las posiciones comentadas.

Tabla N° 173. Frecuencias sobre los problemas por la falta de canales para informar a la sociedad.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	2	2,1	2,1	2,1
2	8	8,3	8,3	10,4
3	13	13,4	13,4	23,7
4	21	21,6	21,6	45,4
5	39	40,2	40,2	85,6
6	14	14,4	14,4	100,0
Total	97	100,0	100,0	

En una tercera y última parte de los problemas planteados, se ha presentado una serie de situaciones que podrían llegar a considerarse problemas para la sociedad, los gobiernos y las empresas. En primer lugar, se ha establecido la falta de canales

apropiados para informar a la sociedad sobre estos aspectos educativos. En tal sentido, el 40,2% de los encuestados ha estado “muy de acuerdo” en considerar a esta situación como un problema que hay que afrontar, el 21,6% ha manifestado estar “de acuerdo” y el 14,4% ha expresado estar “totalmente de acuerdo”. A su vez, un 10,4% de los entrevistados se ha mostrado en “desacuerdo” en entender a esta situación como una dificultad. En el restante 13,4% de los casos, los encuestados no han emitido opinión a favor o en contra de este planteamiento.

Tabla N° 174. Frecuencias sobre los problemas por la falta de medios para la evaluación y acreditación de programas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	1	1,0	1,0	1,0
2	8	8,2	8,2	9,2
3	15	15,5	15,5	24,7
4	21	21,6	21,6	46,3
5	41	42,3	42,3	88,6
6	11	11,4	11,4	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Otro aspecto analizado ha sido la falta de apoyo técnico y económico para la evaluación y acreditación de los programas. Sobre el particular, el 42,3% de los especialistas consultados ha estado “muy de acuerdo” con este planteamiento, el 21,6% ha expresado estar “de acuerdo” y el 11,4% ha manifestado estar “totalmente de acuerdo”. En un 15,5% de los casos los encuestados no se han definido si considerar a esta situación un problema o no, mientras que sólo el 9,2% ha entendido que la falta de apoyo planteada no se trataba de un inconveniente para el logro de los objetivos.

Tabla N° 175. Frecuencias sobre los problemas por la falta de estrategias para el intercambio con el sector productivo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	1	1,0	1,0	1,0
2	6	6,2	6,2	7,2
3	9	9,3	9,3	16,5
4	20	20,6	20,6	37,1
5	42	43,3	43,3	80,4
6	19	19,6	19,6	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Finalmente sobre el análisis de la falta de estrategias para el intercambio con el sector productivo, el 43,3% de los encuestados se ha mostrado “muy de acuerdo” de acuerdo en considerar a esta situación como un problema sobre el cual debían plantearse soluciones, el 20,6% ha manifestado estar “de acuerdo” y el 19,6% ha expresado estar “totalmente de acuerdo”. Un 9,3% de los especialistas no ha estado “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y sólo un 7,2% de ellos ha entendido que no se trataba de un problema a resolver.

13.5.4. Valoración global del diseño curricular por competencias y comentarios generales.

En cuanto a la valoración general acerca si un diseño por competencias puede agregar un valor distintivo a los posgrados, la respuesta ha sido altamente positiva dado que el 87,6% de los consultados ha considerado que se logra ese objetivo. Los resultados totales se presentan en la Tabla N° 176 y en el Gráfico N° 40.

Gráfico N° 40. Contribución general de las competencias en el diseño de un posgrado empresarial.

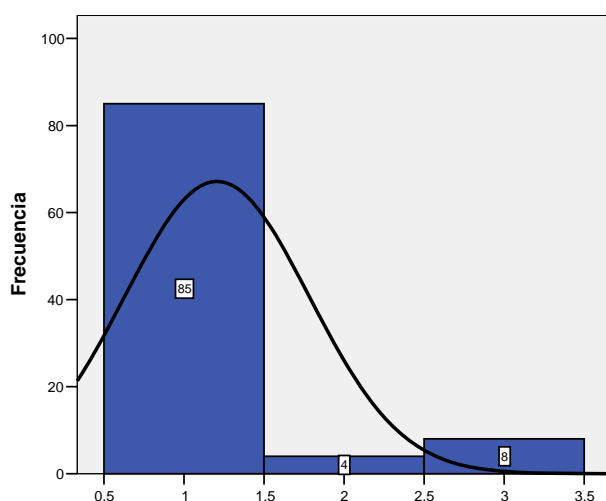


Tabla N° 176. Frecuencias sobre la contribución general de las competencias en el diseño de un posgrado empresarial.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SÍ	85	87,6	87,6	87,6
	NO	4	4,1	4,1	91,8
	NS/NC	8	8,2	8,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

La lectura de los comentarios libres vertidos por los encuestados al final de la aplicación, han permitido incorporar tanto observaciones generales como del instrumento. En cuanto al diseño por competencias en el contexto argentino, a continuación se exponen las ideas más representativas:

- El diseño por competencias hace que tanto el alumno, el profesor y la institución se involucren totalmente en el proyecto, a cambio de una mayor dedicación en temas que despiertan tensiones y críticas diversas que requieren un debate profundo.
- La inclusión de las competencias en los programas resulta muy beneficiosa para los diseñadores, dado que un enfoque pragmático puede otorgar una mayor coherencia entre contenidos, objetivos, perfiles y metodología de enseñanza-aprendizaje.
- Los resultados obtenidos en la aplicación de las competencias en algunas carreras de grado superan las expectativas.
- La formación de los profesores en el tema de competencias es esencial, dado que sin un cambio de metodología de enseñanza se corre el riesgo de que el diseño de competencias quede sólo plasmado en los papeles. También se deben promover cambios en la contratación y dedicación de los docentes y se debe disponer de un sistema de tutorías.
- El desafío de instalar la idea de movilidad y contar con recursos administrativos, económicos y de gestión, pone en juego la competencia entre instituciones en función de sus posibilidades de convenios, recursos, etc. lo que puede ser considerado como una fortaleza y una amenaza al

mismo tiempo.

- El sector productivo debe prever cambios en la inserción de alumnos formados desde esta perspectiva, ya que muchas veces ni aparece en los requisitos del puesto de trabajo.
- Los gobiernos deben ampliar los canales de información a la sociedad y promover subsidios para el desarrollo de este tipo de posgrado, al menos en un principio.
- La valoración social de los posgrados todavía pasa por la calidad del claustro docente y por el marketing de cada institución educativa, aún no se piensa en las competencias a adquirir.

En cuanto a las aportaciones al instrumento aplicado, los comentarios han sido los siguientes:

- La enumeración de las tensiones, de los beneficios y los problemas facilita la aplicación de la encuesta pero le resta posibilidades de un análisis de carácter más cualitativo y genera poca utilidad en varias de las respuestas.
- Las tensiones relativas al mayor/menor costo de ambos diseños, y la mayor/menor posibilidad de conseguir fondos de donantes privados deberían ser incluidas.
- La tensión entre las culturas de las instituciones productivas y las culturas universitarias debería considerarse en profundidad, ya que se pone en juego en este tipo de cambio curricular.

13.6. Validación del instrumento.

La validez de un cuestionario sobre un determinado constructo se refiere al grado en que un instrumento mide realmente lo que se quiere medir, mide todo lo que se quiere medir y mide solamente lo que se quiere medir, según palabras de Thorndike y Hagen, (1965). Para García Ramos (1986) la importancia del estudio de la validez viene justificada, en particular, cuando el fenómeno a medir es muy complejo.

En consecuencia y tal como ya ha sido explicitado en otra parte del presente estudio, es importante contar con evidencias relacionadas tanto con el contenido, como con el criterio y el constructo. Al respecto, en este estudio sobre competencias genéricas en posgrados empresariales se ha verificado la validez de contenido al fundamentar teóricamente la dimensionalidad de los distintos ítems del cuestionario (tensiones, beneficios y problemas sobre los nuevos diseños curriculares). En relación a la validez de criterio, se ha profundizado en un marco teórico que fundamenta la relación entre las distintas variables (competencias genéricas) y se ha consultado a 10 expertos en las diferentes etapas de elaboración del instrumento. En cuanto a la evidencia relacionada con el constructo, sería conveniente validar el instrumento llevando a cabo una comparación entre los resultados obtenidos de las respuestas emitidas por los diseñadores de posgrados con las opiniones de los graduados de los posgrados empresariales analizados, tema que ya ha sido enunciado como una limitación del presente trabajo y que constituirá una línea de investigación a futuro.

Al considerar la fiabilidad del instrumento de medida, se hace referencia a la consistencia de las puntuaciones; es decir, el objetivo es saber si varias preguntas dispuestas para medir la misma dimensión obtienen respuestas homogéneas o, lo que es lo mismo, puntuaciones semejantes. En esta oportunidad, el procedimiento de consistencia interna empleado es el coeficiente Alpha de Cronbach. Los resultados obtenidos en el análisis de cada una de las partes del cuestionario han sido los siguientes:

- Aplicado a las 23 tensiones (97 casos): Índice de 0,822.
- Aplicado a los 18 beneficios (97 casos): Índice de 0,873.
- Aplicado a los 9 problemas (97 casos): Índice de 0,814.

Todos ellos pueden considerarse satisfactorios, dada la longitud de las escalas. A continuación se presentan las tablas correspondientes a los datos enunciados, de acuerdo a si se trata de tensiones, beneficios o problemas.

13.6.1. Tensiones.

Al analizar las correlaciones de las tensiones, se ha observado que los valores más elevados han correspondido a las tensiones relacionadas con la visión disciplinar de los programas, el tipo de diseño curricular a implementar y el tipo de acceso a la

información. En cuanto al índice de homogeneidad de los ítems, los menores a 0,20 se han vinculado con las tensiones referidas a la inclusión en los programas de problemáticas nacionales y/o internacionales, la modalidad de enseñanza (presencial y/o a distancia), la dedicación de los alumnos y del claustro docente (full-time o part-time), los aspectos de la calidad académica y los tipos de conocimiento a trabajar en un posgrado empresarial (señaladas con un asterisco en la Tabla N° 177). En consecuencia, si fueran eliminadas estas 7 tensiones, la fiabilidad del cuestionario aumentaría a 0,870 (ver Tabla N° 187 y Anexo N° 7). No obstante, todas las tensiones han superado el valor Alpha de Cronbach de 0,8 eliminándose o no los ítems señalados, lo que indica un buen índice de fiabilidad o en otros términos, no causa daños a la fiabilidad del instrumento si se mantienen todas las tensiones.

Tabla N° 177. Análisis de los ítems y de la fiabilidad del instrumento sobre las tensiones presentes en los diseños curriculares.

N = 97	MEDIA DE LA ESCALA CON ÍTEM ELIMINADO	VARIANZA DE LA ESCALA CON ÍTEM ELIMINADO	CORRELACIÓN DEL ÍTEM CON EL TOTAL DE LA ESCALA	ALPHA CON ÍTEM ELIMINADO
DEFINICIÓN DE CONTENIDOS ACADÉMICOS	98,60	158,264	,368	,816
INCLUSIÓN DE PROBLEMÁTICAS	99,00	161,604	,191 *	,823
EJE CENTRAL DEL PROGRAMA	98,91	160,023	,265	,820
PARTICIPACIÓN INSTITUCIONAL	99,11	157,622	,307	,818
CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN	98,43	157,769	,393	,815
ADMISIÓN DE ALUMNOS	98,44	153,729	,480	,811
VISIÓN DISCIPLINAR DEL PROGRAMA	98,40	149,597	,612	,804
TIPO DE INVESTIGACIÓN	98,35	149,376	,502	,809
TIPO DE DISEÑO CURRICULAR	98,71	148,228	,620	,803
MODALIDAD ESTRUCTURA CURRICULAR	98,33	148,619	,572	,805
MEDICIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO	98,65	149,876	,537	,807
MODALIDAD DE ENSEÑANZA	99,23	162,594	,157 *	,825
FORMACIÓN PRÁCTICA	98,79	149,395	,571	,806
DEDICACIÓN DE LOS ALUMNOS	99,55	164,792	,099 *	,827
TIPO DE APRENDIZAJE	98,24	150,599	,517	,808
TIPO DE EVALUACIÓN	98,46	159,876	,249	,821
DEDICACIÓN CLAUSTRO DOCENTE	98,68	169,282	-,041 *	,833
TIPO DE ACREDITACIÓN	98,53	166,502	,049 *	,829
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD	98,77	150,052	,537	,807
ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD	98,92	164,389	,142 *	,824
TIPO DE CONOCIMIENTO	98,92	163,264	,187 *	,822
FUENTES DE ACCESO A LA INFORMACIÓN	98,33	149,557	,624	,804
LUGAR DE LA INNOVACIÓN	98,28	151,474	,574	,807
Alpha = 0,822				

13.6.2. Beneficios.

En el caso de las correlaciones referidas a los beneficios planteados al realizar un diseño por competencias, los valores más elevados se han concentrado aquellos vinculados a la posibilidad de comparación entre programas y a la selección y formación del profesorado. En relación al índice de homogeneidad, todos los beneficios han superado el 0,20 lo que implica que no es necesario quitar ningún ítem. Del coeficiente de Alpha de Cronbach se ha podido observar que la fiabilidad global de la escala es buena.

Tabla N° 178. Análisis de los ítems y la fiabilidad del instrumento sobre los beneficios del diseño curricular por competencias.

N = 97	MEDIA DE LA ESCALA CON ÍTEM ELIMINADO	VARIANZA DE LA ESCALA CON ÍTEM ELIMINADO	CORRELACIÓN DEL ÍTEM CON EL TOTAL DE LA ESCALA	ALPHA CON ÍTEM ELIMINADO
DELIMITACIÓN PERFILES PROFESIONALES	74,87	108,055	,441	,868
COMPARACIÓN ENTRE PROGRAMAS	74,95	103,299	,609	,861
RECONOCIMIENTO DE TITULACIONES	74,96	104,498	,572	,863
SELECCIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO	75,06	103,267	,618	,861
PASO CONOCIMIENTO TÁCITO A EXPLÍCITO	74,63	109,340	,477	,867
CALIDAD DE LOS PROGRAMAS	74,77	110,469	,382	,870
ELECCIÓN DE LOS PROGRAMAS	74,91	106,668	,580	,863
MOVILIDAD DE LOS ESTUDIANTES	75,15	103,570	,547	,864
PERTINENCIA DE LOS PROGRAMAS	74,95	106,362	,535	,865
ASIMILACIÓN Y APLICACIÓN CONOCIMIENTO	74,80	106,597	,527	,865
RECONOCIMIENTO TRAYECTOS PROFESIONALES	74,89	107,477	,483	,867
EMPLEABILIDAD	74,87	106,492	,461	,868
TRANSPARENCIA DE LOS PROGRAMAS	74,98	106,104	,557	,864
INTERACCIÓN INSTITUCIONES DE LA SOCIEDAD	75,07	105,130	,592	,862
EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	74,87	109,826	,422	,869
INTERACCIÓN CON SECTOR PRODUCTIVO	74,55	111,063	,325	,873
ASIGNACIÓN DE RECURSOS	74,73	112,011	,329	,872
CULTURA DE LA MEJORA CONTINUA	74,73	111,323	,331	,872
Alpha = 0,873				

13.6.3. Problemas.

En cuanto a los problemas, las correlaciones más elevadas han estado asociadas a aquellos obstáculos referidos a la sobrecarga de trabajo institucional en el trabajo por

competencias, la resistencia de los profesores y los estudiantes a este cambio, la falta de canales para informar a la sociedad sobre esta nueva forma de diseñar y la escasez de medios económicos para llevar a cabo para la evaluación y acreditación de programas. Asimismo, el coeficiente de Alpha de Cronbach ha indicado un buen nivel de fiabilidad (0,814) y todos los problemas han superado el índice de homogeneidad de 0,20 por lo tanto, no es necesario eliminar ningún ítem.

Tabla N° 179. Análisis de los ítems y la fiabilidad del instrumento sobre los posibles problemas en el diseño curricular por competencias.

N = 97	MEDIA DE LA ESCALA CON ÍTEM ELIMINADO	VARIANZA DE LA ESCALA CON ÍTEM ELIMINADO	CORRELACIÓN DEL ÍTEM CON EL TOTAL DE LA ESCALA	ALPHA CON ÍTEM ELIMINADO
ALTA CARGA TRABAJO INSTITUCIONAL	34,45	37,230	,521	,794
RESISTENCIA PROFESORES	34,34	37,352	,516	,795
BUROCRATIZACIÓN DE LOS PROCESOS	34,54	36,814	,480	,799
AUMENTO TRABAJO ACADÉMICO	34,53	37,814	,388	,811
INCREMENTO RESPONSABILIDAD DEL ALUMNO	34,47	37,044	,481	,798
RESISTENCIA ESTUDIANTES	34,85	34,986	,571	,787
FALTA CANALES PARA INFORMAR SOCIEDAD	34,46	34,939	,599	,783
FALTA MEDIOS PARA EVALUACIÓN/ACREDITACIÓN	34,49	36,003	,558	,789
FALTA ESTRATEGIAS CON EL SECTOR PRODUCTIVO	34,22	37,088	,486	,798
Alpha = 0,814				

13.6.4. Fiabilidad global.

Al observar el índice de fiabilidad de la totalidad de los componentes del instrumento, el valor obtenido ha sido de 0,786 (ver Anexo N° 7). Si bien este cálculo es inferior a cada una de las partes, el nivel de fiabilidad es aceptable según lo recomendado por Nunnally y Berstein (1994). No obstante, se ha procedido a eliminar las tensiones que disminuían la fiabilidad del instrumento, de acuerdo al análisis específico realizado con las mismas. En la Tabla N° 180 se han resumido los datos obtenidos.

Tabla N° 180. Resumen de la fiabilidad del instrumento según sus distintos componentes.

N = 97	ALPHA TOTAL COMPONENTES	ALPHA SI SE ELIMINAN COMPONENTES	OBSERVACIONES
TENSIONES	(23) 0,822	(16) 0,810	Se eliminan las 7 tensiones cuyo índice de homogeneidad es menor a 0,20.
BENEFICIOS	(18) 0,873	(18) 0,873	No se elimina ningún beneficio dado que los índices de homogeneidad superan el 0,20.
PROBLEMAS	(9) 0,814	(9) 0,814	No se elimina ningún problema dado que los índices de homogeneidad superan el 0,20.
TOTAL	(50) 0,786	(43) 0,810	La eliminación de algunas tensiones mejora la fiabilidad total del instrumento.

De esta forma, al quitar las 7 tensiones que han sido señaladas en el primer análisis de las tensiones, se puede llegar a elaborar una nueva versión del cuestionario que alcance un Alpha de Cronbach de 0,810.

Cabe concluir entonces que el instrumento tiene un buen índice de fiabilidad teniendo en cuenta cada parte del mismo, pero éste disminuye al contemplar su totalidad, tal como ha sido pensado desde su elaboración y se ha podido cotejar también en las respectivas correlaciones, donde no hay significatividad (Tabla N° 181). Por otra parte, se considera más relevante y con mayor sentido contemplar cada escala por separado que en su conjunto, dada la heterogeneidad entre las mismas, su baja correlación y su propia naturaleza definida al medir cuestiones muy distintas.

Tabla N° 181. Correlaciones entre tensiones, beneficios y problemas.

N = 97	TENSIONES	BENEFICIOS	PROBLEMAS
TENSIONES	-	0,012	- 0,083
BENEFICIOS	-	-	- 0,130
PROBLEMAS	-	-	-

13.7. Análisis factorial.

Para continuar con el estudio de validación de constructo, se ha recurrido al análisis factorial a fin de obtener un número reducido de variables abstractas en función de la estructuración de los datos obtenidos. En este caso, se ha trabajado con las tensiones, los beneficios y los problemas presentes en los diseños curriculares de posgrados empresariales. En primer lugar, se han llevado a cabo varios análisis para lograr una conformación de factores significativa. Finalmente, se ha optado por el método de Componentes Principales, que factoriza directamente la matriz de correlaciones tomando como comunales la varianza total de cada variable. Al mismo tiempo, se ha utilizado para la Rotación Oblicua (no Ortogonal), el método denominado Oblimin Directo dado que ofrece resultados semejantes, pero algo mejores y más claros, que la Rotación Ortogonal Varimax. Para la extracción se ha elevado el valor del parámetro λ (landa) a 1,5 al contar con un tamaño de muestra no muy grande ($N = 97$).

Cabe aclarar que a continuación, sólo se exponen algunas de las tablas correspondientes a los análisis seleccionados, tanto de las tensiones como de los beneficios, dado que éstos permiten la visualización de las estructuras factoriales subyacentes y los siguientes, únicamente mantienen las relaciones entre variables ya definidas. En cuanto a los problemas, los análisis han determinado sólo la conformación de un factor, lo que indica unidimensionalidad de los mismos en la escala (el total de las tablas puede consultarse en el Anexo N° 8). También en dicho Anexo, pueden encontrarse las matrices de correlaciones, componentes, configuración y correlaciones de componentes de las tensiones y beneficios.

13.7.1. Tensiones.

Las siguientes tablas permiten puntualizar los análisis factoriales llevados a cabo con las 23 tensiones planteadas en el cuestionario como aspectos clave para el desarrollo curricular.

Tabla N° 182. KMO y Prueba de Bartlett (tensiones).

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,785
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	741,785
	gl	253
	Sig.	,000

Tabla N° 183. Comunalidades (tensiones).

	INICIAL	EXTRACCIÓN
DEFINICIÓN DE CONTENIDOS ACADÉMICOS	1,000	,417
INCLUSIÓN DE PROBLEMÁTICAS	1,000	,602
EJE CENTRAL DEL PROGRAMA	1,000	,536
PARTICIPACIÓN INSTITUCIONAL	1,000	,238
CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN	1,000	,469
ADMISIÓN DE ALUMNOS	1,000	,399
VISIÓN DISCIPLINAR DEL PROGRAMA	1,000	,542
TIPO DE INVESTIGACIÓN	1,000	,532
TIPO DE DISEÑO CURRICULAR	1,000	,585
MODALIDAD ESTRUCTURA CURRICULAR	1,000	,633
MEDICIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO	1,000	,615
MODALIDAD DE ENSEÑANZA	1,000	,514
FORMACIÓN PRÁCTICA	1,000	,492
DEDICACIÓN DE LOS ALUMNOS	1,000	,563
TIPO DE APRENDIZAJE	1,000	,575
TIPO DE EVALUACIÓN	1,000	,095
DEDICACIÓN CLAUSTRO DOCENTE	1,000	,529
TIPO DE ACREDITACIÓN	1,000	,485
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD	1,000	,618
ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD	1,000	,483
TIPO DE CONOCIMIENTO	1,000	,423
FUENTES DE ACCESO A LA INFORMACIÓN	1,000	,602
LUGAR DE LA INNOVACIÓN	1,000	,507

Tabla N° 184. Varianza total explicada (tensiones).

	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	5,808	25,250	25,250	5,808	25,250	25,250	5,677
2	2,255	9,806	35,057	2,255	9,806	35,057	2,097
3	1,780	7,741	42,797	1,780	7,741	42,797	2,434
4	1,609	6,998	49,795	1,609	6,998	49,795	1,784
5	1,389	6,038	55,832				
6	1,152	5,009	60,841				
7	1,103	4,797	65,638				
8	,952	4,140	69,777				
9	,862	3,748	73,525				
10	,695	3,020	76,545				
11	,640	2,781	79,326				
12	,562	2,442	81,768				
13	,553	2,406	84,174				
14	,518	2,253	86,427				
15	,490	2,130	88,556				
16	,436	1,897	90,454				
17	,414	1,799	92,253				
18	,378	1,645	93,898				
19	,340	1,476	95,374				
20	,318	1,382	96,756				
21	,284	1,233	97,989				
22	,266	1,159	99,148				
23	,196	,852	100,000				

Como se ha podido observar, el valor del estadístico KMO ha indicado la conveniencia de aplicar un análisis factorial con las tensiones (0,785) y la tabla de varianza explicada ha justificado el 49,79%, luego del reagrupamiento en cuatro componentes o factores.

Tabla N° 185. Matriz de estructura (tensiones).

	Componente			
	1	2	3	4
MODALIDAD ESTRUCTURA CURRICULAR	,766			
TIPO DE DISEÑO CURRICULAR	,746			
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD	,743			
LUGAR DE LA INNOVACIÓN	,698			
FUENTES DE ACCESO A LA INFORMACIÓN	,676			
TIPO DE APRENDIZAJE	,671			
VISIÓN DISCIPLINAR DEL PROGRAMA	,670		,423	
FORMACIÓN PRÁCTICA	,661			
TIPO DE INVESTIGACIÓN	,648			
MEDICIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO	,641	,417		
ADMISIÓN DE ALUMNOS	,625			
TIPO DE EVALUACIÓN				
DEDICACIÓN DE LOS ALUMNOS		,701		
MODALIDAD DE ENSEÑANZA		,654		
DEDICACIÓN CLAUSTRO DOCENTE		-,645		
INCLUSIÓN DE PROBLEMÁTICAS			,762	
EJE CENTRAL DEL PROGRAMA			,730	
CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN			,643	
DEFINICIÓN DE CONTENIDOS ACADÉMICOS	,391		,486	
ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD				,644
TIPO DE CONOCIMIENTO				,642
TIPO DE ACREDITACIÓN				,627
PARTICIPACIÓN INSTITUCIONAL				,386

A partir de la matriz de estructura, se advierte que las estructuras factoriales detectadas han reflejado en gran parte las categorizaciones expuestas en la revisión bibliográfica y aplicadas para la construcción del instrumento. Es decir, el primer componente de las tensiones puede considerarse un factor general vinculado con el **DISEÑO CURRICULAR**, dado que allí se han incluido once de ellas referidas a la visión disciplinar de los posgrados, el tipo de diseño curricular y su estructura, los requerimientos de admisión, las características del aprendizaje de los alumnos, el tipo de investigación predominante, la forma de acceso a la información, la medición del trabajo académico, el peso de la formación práctica y la innovación, así como los aspectos relacionados con la evaluación de la calidad.

El segundo factor, puede asociarse a la **MODALIDAD DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**, ya que allí se han reunido tres de las tensiones relacionadas con el peso de la formación presencial y/o a distancia en los posgrados empresariales por competencias y la dedicación de los alumnos y el claustro docente. No obstante, la tensión dedicada al claustro docente se presenta como negativa, lo que implica que su dirección es contraria a las otras, indicando así un cierto grado de bipolaridad en este factor específico.

El tercer factor puede relacionarse con el **CONTEXTO Y LAS RELACIONES CON EL ENTORNO**, al estar caracterizado por las tensiones ligadas a las características de la formación centradas más en lo académico o en lo profesional, la elección del eje de articulación de los contenidos, así como la impronta para su definición y la distribución del peso de la inclusión de problemáticas nacionales y/o internacionales en los posgrados de estas características.

El cuarto factor puede referirse la **GESTIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA**, ya que en este reagrupamiento se han conectado las tensiones sobre certificación y acreditación de programas, las características de los mecanismos para el aseguramiento de la calidad y el interjuego entre el conocimiento explícito e implícito.

En síntesis, todas las tensiones se han reagrupado en cuatro factores unipolares, salvo en el caso del segundo factor. A su vez, la tensión vincula al tipo de evaluación a seguir en un posgrado empresarial no se ha asociado a ningún factor. El primer factor puede considerarse general y los otros tres restantes, específicos a áreas concretas de tensiones.

13.7.2. Beneficios.

Las tablas que se presentan a continuación permiten distinguir los análisis factoriales realizados con los 18 beneficios planteados como contribuciones del diseño curricular por competencias en los posgrados empresariales.

Tabla N° 186. KMO y Prueba de Bartlett (beneficios).

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,801
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	589,211
	gl	153
	Sig.	,000

Tabla N° 187. Comunalidades (beneficios).

	INICIAL	EXTRACCIÓN
DELIMITACIÓN PERFILES PROFESIONALES	1,000	,281
COMPARACIÓN ENTRE PROGRAMAS	1,000	,475
RECONOCIMIENTO DE TITULACIONES	1,000	,436
SELECCIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO	1,000	,472
PASO CONOCIMIENTO TÁCITO A EXPLÍCITO	1,000	,401
CALIDAD DE LOS PROGRAMAS	1,000	,200
ELECCIÓN DE LOS PROGRAMAS	1,000	,460
MOVILIDAD DE LOS ESTUDIANTES	1,000	,408
PERTINENCIA DE LOS PROGRAMAS	1,000	,374
ASIMILACIÓN Y APLICACIÓN CONOCIMIENTO	1,000	,399
RECONOCIMIENTO TRAYECTOS PROFESIONALES	1,000	,416
EMPLEABILIDAD	1,000	,291
TRANSPARENCIA DE LOS PROGRAMAS	1,000	,466
INTERACCIÓN INSTITUCIONES DE LA SOCIEDAD	1,000	,452
EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	1,000	,390
INTERACCIÓN CON SECTOR PRODUCTIVO	1,000	,488
ASIGNACIÓN DE RECURSOS	1,000	,656
CULTURA DE LA MEJORA CONTINUA	1,000	,534

Tabla N° 188. Varianza total explicada (beneficios).

	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	5,823	32,349	32,349	5,823	32,349	32,349	5,647
2	1,775	9,863	42,211	1,775	9,863	42,211	2,803
3	1,322	7,347	49,558				
4	1,059	5,882	55,440				
5	,976	5,420	60,860				
6	,909	5,047	65,908				
7	,817	4,538	70,445				
8	,762	4,233	74,678				
9	,738	4,099	78,777				
10	,656	3,642	82,420				
11	,624	3,464	85,884				
12	,569	3,163	89,047				
13	,519	2,881	91,928				
14	,371	2,060	93,988				
15	,332	1,847	95,835				
16	,276	1,533	97,368				
17	,254	1,414	98,782				
18	,219	1,218	100,000				

De acuerdo a lo visto, el valor del estadístico KMO ha indicado la conveniencia de aplicar un análisis factorial con las beneficios (0,801) y la tabla de varianza explicada ha justificado el 42,21%, luego del reagrupamiento en dos componentes o factores.

Tabla N° 189. Matriz de estructura (beneficios).

	COMPONENTE	
	1	2
COMPARACIÓN ENTRE PROGRAMAS	,686	
ELECCIÓN DE LOS PROGRAMAS	,678	
TRANSPARENCIA DE LOS PROGRAMAS	,676	
INTERACCIÓN INSTITUCIONES DE LA SOCIEDAD	,668	
RECONOCIMIENTO DE TITULACIONES	,659	
SELECCIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO	,654	,406
MOVILIDAD DE LOS ESTUDIANTES	,638	
ASIMILACIÓN Y APLICACIÓN CONOCIMIENTO	,631	
RECONOCIMIENTO TRAYECTOS PROFESIONALES	,618	
PASO CONOCIMIENTO TÁCITO A EXPLÍCITO	,613	
PERTINENCIA DE LOS PROGRAMAS	,602	
EMPLEABILIDAD	,532	
DELIMITACIÓN PERFILES PROFESIONALES	,530	
CALIDAD DE LOS PROGRAMAS	,416	
ASIGNACIÓN DE RECURSOS		,808
CULTURA DE LA MEJORA CONTINUA		,731
INTERACCIÓN CON SECTOR PRODUCTIVO		,698
EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	,382	,589

El reagrupamiento de los beneficios ha determinado dos factores, a diferencia del planteamiento inicial del instrumento que había considerado tres. No obstante, el primer componente configurado por todos los **BENEFICIOS** establecidos desde la teoría para **LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS ESTUDIANTES** (doce originarios del instrumento, más uno relacionado con la interacción con las distintas instituciones de la sociedad), puede considerarse un factor general.

Asimismo, en el segundo factor (con cinco elementos en total) también se ha corroborado la vinculación con la bibliografía, al incluirse los **BENEFICIOS** de los diseños por competencias para **LA SOCIEDAD, LOS GOBIERNOS Y LAS EMPRESAS** y por tanto, puede considerarse un factor específico dada su relación con la aplicabilidad a aspectos externos a la universidad. Cabe aclarar que ambos factores son unipolares.

13.7.1. Problemas.

Tal como ha sido enunciado, los datos obtenidos en el análisis de los problemas sólo han demostrado la presencia de un factor, asunto que confirma la unidimensionalidad de los mismos en la escala y la homogeneidad entre ellos. También es importante recordar que el listado de problemas para el diseño curricular por competencias es limitado (9 señalamientos) y tamaño de la muestra es pequeña ($N = 97$). Las tablas de los análisis factoriales realizados pueden ser consultadas en el Anexo N° 8.

13.8. Estudios diferenciales.

Con el fin de observar la presencia o ausencia de diferencias entre las respuestas de los encuestados según el cargo que ocupan, su experiencia profesional y el carácter de la institución en la que trabajan, se han llevado a cabo pruebas no paramétricas de contraste de hipótesis dado el carácter no cuantitativo de las medidas de las variables de análisis (dependientes).

Según Martín Martín (2001), bajo el nombre de métodos no paramétricos se recogen aquellas pruebas que no están sujetas a determinadas condiciones de aplicación, a diferencia de las pruebas paramétricas que sí lo están. La condición principal que marca estas diferencias es que, en las pruebas paramétricas, se exige la normalidad de las variables (cuantitativas) que intervienen en el análisis (Martín Martín, 2001, p. 67).

Cabe considerar entonces, que los métodos no paramétricos no suponen condiciones previas en la población y constituyen una alternativa ante muestras pequeñas. En consecuencia, se ha realizado en primer lugar un análisis de las respuestas obtenidas en la encuesta según el cargo que desempeña cada profesional, aplicando para ello la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes. Los resultados obtenidos teniendo en cuenta la totalidad de las tensiones, los beneficios y los posibles problemas del diseño curricular por competencias en los posgrados empresariales, no han mostrado diferencias significativas; en consecuencia, se ha procedido al reagrupamiento tanto de las posiciones laborales de los encuestados como de las variables en juego. En tal sentido, sólo se han observado diferencias en dos tensiones (según $\alpha = 0,05$) al agrupar los encuestados en tres categorías (autoridades máximas,

diseñadores externos y claustro docente). En la siguiente tabla se muestran dichos resultados y en el Anexo N° 9 se presentan la totalidad de los análisis realizados.

Tabla N° 190. Prueba de Kruskal-Wallis - Estadísticos de contraste ^{a,b} (tensiones).

	CHI-CUADRADO	GL	SIG. ASINTÓT.
DEFINICIÓN DE CONTENIDOS ACADÉMICOS	1,048	2	,592
INCLUSIÓN DE PROBLEMÁTICAS	1,786	2	,409
EJE CENTRAL DEL PROGRAMA	1,499	2	,473
PARTICIPACIÓN INSTITUCIONAL	,978	2	,613
CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN	1,220	2	,543
ADMISIÓN DE ALUMNOS	2,211	2	,331
VISIÓN DISCIPLINAR DEL PROGRAMA	1,379	2	,502
TIPO DE INVESTIGACIÓN	1,415	2	,493
TIPO DE DISEÑO CURRICULAR	,716	2	,699
MODALIDAD ESTRUCTURA CURRICULAR	,519	2	,771
MEDICIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO	6,320	2	,042
MODALIDAD DE ENSEÑANZA	6,652	2	,036
FORMACIÓN PRÁCTICA	5,350	2	,069
DEDICACIÓN DE LOS ALUMNOS	,390	2	,823
TIPO DE APRENDIZAJE	3,055	2	,217
TIPO DE EVALUACIÓN	,152	2	,927
DEDICACIÓN CLAUSTRO DOCENTE	3,353	2	,187
TIPO DE ACREDITACIÓN	1,935	2	,380
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD	,301	2	,860
ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD	,779	2	,677
TIPO DE CONOCIMIENTO	1,819	2	,403
FUENTES DE ACCESO A LA INFORMACIÓN	1,293	2	,524
LUGAR DE LA INNOVACIÓN	,516	2	,773

a Prueba de Kruskal-Wallis.

b Variable de agrupación: Cargo.

Se comprueba así que las tensiones referidas a la **medición del trabajo académico** y la **modalidad de enseñanza**, han sido valoradas de forma distinta por los grupos. Es decir, si bien todos los encuestados se han orientado hacia un **sistema basado en créditos académicos**, los profesores han sido los que se han mostrado aún más favorables hacia la alternativa de medición por créditos. En cuanto a la modalidad de enseñanza, los resultados obtenidos han reflejado que el claustro docente ha manifestado cierta preferencia hacia la opción **a distancia**.

En segundo lugar, se han llevado a cabo los mismos análisis antes descritos pero considerando la experiencia profesional de cada encuestado. Al respecto, sólo en la tensión referida al **tipo de formación** se han registrados diferencias; es decir, aquellos encuestados con una experiencia menor a 25 años han expresado su tendencia hacia un **eje más centrado en lo profesional** (ver Tabla N° 191). Cabe aclarar también que no se han observado diferencias en cuanto a las opiniones sobre los beneficios y problemas

que pueden presentarse en este tipo de diseños (las tablas resultantes del análisis pueden consultarse en el Anexo N° 9).

Tabla N° 191. Prueba de Kruskal-Wallis - Estadísticos de contraste ^{a,b} (tensiones).

	CHI-CUADRADO	GL	SIG. ASINTÓT.
DEFINICIÓN DE CONTENIDOS ACADÉMICOS	3,768	3	,288
INCLUSIÓN DE PROBLEMÁTICAS	,916	3	,822
EJE CENTRAL DEL PROGRAMA	1,778	3	,620
PARTICIPACIÓN INSTITUCIONAL	5,102	3	,165
CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN	8,079	3	,044
ADMISIÓN DE ALUMNOS	1,293	3	,731
VISIÓN DISCIPLINAR DEL PROGRAMA	3,745	3	,290
TIPO DE INVESTIGACIÓN	4,540	3	,209
TIPO DE DISEÑO CURRICULAR	,274	3	,965
MODALIDAD ESTRUCTURA CURRICULAR	6,279	3	,099
MEDICIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO	4,037	3	,257
MODALIDAD DE ENSEÑANZA	2,764	3	,429
FORMACIÓN PRÁCTICA	,908	3	,823
DEDICACIÓN DE LOS ALUMNOS	4,930	3	,177
TIPO DE APRENDIZAJE	1,750	3	,626
TIPO DE EVALUACIÓN	,937	3	,816
DEDICACIÓN CLAUSTRO DOCENTE	1,393	3	,707
TIPO DE ACREDITACIÓN	,319	3	,956
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD	1,548	3	,671
ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD	5,381	3	,146
TIPO DE CONOCIMIENTO	5,145	3	,161
FUENTES DE ACCESO A LA INFORMACIÓN	4,231	3	,238
LUGAR DE LA INNOVACIÓN	2,315	3	,510

a Prueba de Kruskal-Wallis.

b Variable de agrupación: Experiencia.

Por último, se han estudiado las respuestas de los sujetos en cuanto al carácter de la institución en la que trabajan (público – privado) y para ello se ha utilizado la prueba de U de Mann-Whitney para dos muestras independientes.

Tabla N° 192. Prueba de U de Mann-Whitney - Estadísticos de contraste ^a (problemas).

	U DE MANN-WHITNEY	W DE WILCOXON	Z	SIG. ASINTÓT. (BILATERAL)
ALTA CARGA TRABAJO INSTITUCIONAL	940,500	1468,500	-,808	,419
RESISTENCIA PROFESORES	929,000	3074,000	-,897	,370
BUROCRATIZACIÓN DE LOS PROCESOS	973,500	1501,500	-,540	,589
AUMENTO TRABAJO ACADÉMICO	926,000	1454,000	-,906	,365
INCREMENTO RESPONSABILIDAD DEL ALUMNO	934,000	1462,000	-,850	,395
RESISTENCIA ESTUDIANTES	734,000	1262,000	-2,423	,015
FALTA CANALES PARA INFORMAR SOCIEDAD	1009,000	1537,000	-,248	,804
FALTA MEDIOS EVALUACIÓN - ACREDITACIÓN	1023,000	1551,000	-,137	,891
FALTA ESTRATEGIAS CON SECTOR PRODUCTIVO	932,500	1460,500	-,869	,385

a Variable de agrupación: Carácter.

Los resultados obtenidos han indicado sólo diferencia en un problema, tal como se ha podido observar en la Tabla N° 192. Es decir, la resistencia de los estudiantes ha sido observada como un problema de mayor importancia para los encuestados que trabajan en el ámbito privado.

En síntesis, se ha observado que hay pocas diferencias en cuanto a las respuestas de los encuestados según su posición, experiencia y carácter de la universidad en la que trabajan, dado que estos profesionales son aquellos que lideran actualmente la elaboración de planes de estudios y sus visiones son coincidentes. Sin duda, estudios posteriores permitirán conocer si otros colectivos comparten estas perspectivas (tales como estudiantes, profesores no involucrados en el diseño o graduados, entre otros).

13.9. Conclusiones parciales y discusión de resultados.

Los resultados y conclusiones más significativas que se observan de los análisis estadísticos realizados en relación al cuestionario aplicado a diseñadores de posgrados empresariales, se presentan a continuación.

a) DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA:

- Se ha logrado una **alta participación** por parte de los encuestados al obtener un **82,9%** de respuestas.
- Los directores académicos han sido quienes más han respondido (32,0%), seguidos de los secretarios académicos y de posgrado (19,5%). Las otras posiciones han estado representadas en menor medida, por lo tanto se ha realizado una reagrupación de las mismas para un mejor análisis. En tal sentido, las respuestas de las **máximas autoridades** han alcanzado el **55,7%** (**rectores, secretarios académicos y de posgrado, decanos y directores académicos**) y las opiniones de los **profesores, coordinadores y asistentes** han obtenido un **27,8%**; mientras que el **16,5%** restante, ha pertenecido a la categoría compuesta por **asesores, diseñadores y expertos**.
- El **49,5%** de las opiniones corresponden a aquellos profesionales que cuentan con una **experiencia en tareas de diseño curricular** comprendida entre **5 y 15 años**, mientras que el 39,2% se relaciona con los que tienen menos de 5 años en estas labores.

- Las opiniones de los profesionales de las **universidades privadas (67,0%)** supera ampliamente a las de las públicas (33,0%).

b) TENSIONES:

- En cuanto a la valoración general de las **tensiones** presentadas a aquellos profesionales que diseñan posgrados empresariales, las opiniones recibidas han mostrado una **clara orientación hacia un eje innovador** en cuanto a la elaboración y puesta en marcha de un currículo. Al respecto, las tensiones que han indicado una mayor preeminencia hacia las nuevas reformas planteadas en los posgrado han sido aquellas vinculadas con una **formación centrada más en lo profesional** que en lo académico, con una **estructura flexible y multidisciplinaria**, que incorpora **contenidos de índole práctico e investigación aplicada**, donde el aprendizaje está basado en el **análisis de problemas y casos**, con una **evaluación detallada de los procesos** incluyendo **nuevas tecnologías** para potenciar la **innovación**.
- Asimismo, las **tensiones** que han presentado una **tendencia hacia la renovación curricular, pero incorporando una mirada más equilibrada** con respecto al otro extremo de la diada, han sido aquellas relacionadas con: la **inclusión de las competencias** y los **créditos académicos**, la posibilidad de tener un **claustro docente de dedicación parcial** que considere la **inserción laboral**, la incorporación de **otros escenarios para desarrollar las prácticas** y la preferencia por admitir **alumnos que tengan alguna experiencia laboral previa** y se dediquen de manera **part-time** a sus estudios. En la misma orientación, las tensiones referidas a los temas de **calidad educativa** han girado en torno a la necesidad de contar con la **acreditación de los programas por parte de las agencias de evaluación**, elaborar un **sistema integral de indicadores** para medir su evolución y lograr **mecanismos de aseguramiento** de la misma a nivel social.
- En **dos tensiones** se ha visualizado que, si bien las opiniones se han acercado a la innovación, el peso de las **opciones más conservadoras** es aún importante, tal es el caso del **dictado de un posgrado por parte de varias instituciones** y la **focalización del trabajo académico en problemáticas**

nacionales o internacionales.

- En una **única tensión**, la referida a la **modalidad de enseñanza** a implantar en un posgrado empresarial, se ha manifestado una distribución más **equilibrada** entre las opciones **presenciales y a distancia**. Y en el caso de la tensión sobre el **tipo de conocimiento** a trabajar en los posgrados, las opiniones han mostrado la necesidad de **equilibrar entre datos explícitos y tácitos**.

c) BENEFICIOS:

- En referencia a los **beneficios** que podría aportar a las **instituciones de educación superior** un diseño curricular basado en competencias, los especialistas encuestados **han opinado favorablemente** acerca de su **aportación** en cuanto a la **delimitación de los perfiles profesionales y los objetivos de una titulación**, la **comparación entre distintos programas** y el **reconocimiento nacional, regional o internacional** de los mismos, la **promoción de la colaboración entre instituciones**, la **evolución de los distintos tipos de conocimiento** y la **mejora de la calidad educativa** en general. También se ha señalado como positiva la contribución de las competencias para la selección y formación del profesorado, aunque se han presentado algunas opiniones en desacuerdo.
- Al considerar las **aportaciones** de las competencias para los **estudiantes**, el **grado de acuerdo** entre los consultados ha sido **muy alto** dado que las respuestas en desacuerdo no han sido significativas. Cabe señalar que los beneficios giran en torno a la **pertinencia de los contenidos académicos**, la **caracterización más precisa de los elementos de un programa para permitir su elección**, la **mayor asimilación y aplicación del conocimiento**, el **reconocimiento de los trayectos profesionales** que pueda haber transitado un alumno y el **fomento de la movilidad y la empleabilidad**.
- Las opiniones acerca de los **beneficios** de estos diseños curriculares para la **sociedad**, los **gobiernos** y las **empresas**, también han indicado un **alto grado de acuerdo**. Es así que se ha planteado como favorable la contribución en cuanto al **fomento de la interacción entre las distintas**

instituciones de la sociedad con un **lenguaje más accesible** para todos los actores implicados, el avance en los aspectos diferenciales para **facilitar la evaluación y acreditación de programas** donde se establezca una **eficaz asignación de recursos** y el impulso a la **promoción de la cultura de la mejora continua**. Asimismo, también se ha señalado como positiva la aportación a la transparencia de los programas, aunque se ha presentado la duda para una parte de los entrevistados.

d) PROBLEMAS:

- En cuanto a los posibles **problemas** que pueden llegar a producirse con la implantación de un diseño curricular por competencias, el **grado de acuerdo** con lo enunciado ha sido **prácticamente total**, dado que las respuestas en desacuerdo o neutrales no representan un porcentaje significativo.
- Cabe aclarar que los **temas de mayor preocupación** para las **instituciones educativas** se han centrado en el **incremento de la carga de trabajo institucional**, la **resistencia de los profesores al cambio de metodología** y la **posible burocratización de los procesos** para llevar a cabo un diseño con tales características.
- En relación a los **estudiantes**, los **obstáculos** se concentran tanto en el **aumento de responsabilidades y de trabajo académico fuera del aula**, como en la **posible resistencia frente a las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje**.
- Para la **sociedad**, los **gobiernos** y el **sector productivo**, los **problemas** se enmarcan en la **falta de canales de comunicación apropiados y de estrategias** para interactuar con las instituciones educativas, así como en las dificultades para conseguir **apoyo técnico y económico en los procesos de evaluación y acreditación**.

e) VALOR DE LAS COMPETENCIAS:

- En el último apartado de la encuesta donde se ha preguntado directamente si un **diseño por competencias** puede agregar un **valor distintivo** a los

posgrados, la respuesta ha sido **altamente significativa** dado que el 87,6% de los consultados ha contestado de manera afirmativa.

f) COMENTARIOS LIBRES:

- Los **comentarios libres** realizados por los encuestados demuestran la conveniencia de hacer cambios curriculares en los posgrados empresariales, pero considerando que las **competencias requieren un debate muy profundo para su implementación**. No obstante, **la inclusión de las competencias sería muy beneficiosa al promoverse el diálogo entre la sociedad, las universidades y el sector productivo**, aún con la exigencia del trabajo diferencial que esto implica.
- Otros **temas esenciales** para la puesta en marcha de estos diseños son: la **formación del claustro docente**, la **renovación de los criterios para la gestión universitaria** y la **generación de nuevas estrategias para conocer las demandas sociales y laborales**. Asimismo, se recomienda incluir en el análisis realizado, las tensiones referidas a los **costes económicos** que implica hacer estas modificaciones curriculares y aquellas vinculadas a las **diferencias culturales** entre el sector educativo y productivo.

g) VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO Y ESCALAS:

- El **instrumento** ha presentado **índices de fiabilidad elevados**, superando el criterio recomendado de 0.70 por Nunnally y Bernstein (1994). No obstante, el coeficiente de Alpha de Cronbach disminuye al considerar la totalidad del cuestionario, dado que no se han observado correlaciones significativas entre sus componentes, cuestión que confirma la independencia de cada parte según el planteamiento teórico explicitado.
- A través del empleo del **análisis factorial**, se ha corroborado que existen **cuatro grandes factores** relacionados con las **tensiones** presentes en el diseño curricular de posgrados empresariales, tales como también han sido trabajados desde el marco teórico. Dichos factores son: **DISEÑO CURRICULAR, MODALIDAD DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, CONTEXTO Y RELACIONES CON EL ENTORNO y GESTIÓN DE**

LA CALIDAD ACADÉMICA.

- En cuanto a los **beneficios**, los resultados obtenidos en el **análisis factorial** han destacado la presencia de **dos componentes**, a diferencia del planteamiento teórico que habían incluido tres, pero de igual manera se sigue visualizando la necesaria interrelación entre los distintos agentes involucrados en el proceso de reforma curricular: **INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, SOCIEDAD, GOBIERNO y SECTOR PRODUCTIVO**.
- Para los **problemas** sólo se ha encontrado **un factor** entre los análisis realizados, dato que puede relacionarse con una enumeración menor (son sólo 9) y una muestra pequeña.
- Del **análisis factorial** también se ha deducido que los temas vinculados con la **dedicación del claustro docente** y la **evaluación** en todos sus aspectos, requiere continuar con un **trabajo específico** en las universidades dado que su tratamiento en los diseños de posgrados empresariales aún no está muy claro.

h) ESTUDIOS DIFERENCIALES:

- El análisis estadístico realizado a través de la aplicación de **pruebas no paramétricas** ha mostrado que prácticamente **no hubo diferencias significativas según el cargo que ocupan los encuestados, salvo en las tensiones referidas a la medición del trabajo académico** (los profesores se han mostrado más favorables hacia el sistema de créditos) **y la modalidad de enseñanza** (si bien los resultados obtenidos no han reflejado una orientación definida hacia ningún extremo, el claustro docente ha manifestado cierta preferencia hacia la opción a distancia).
- En cuanto a la **experiencia de los encuestados, sólo en la tensión referida al tipo de formación se ha registrado diferencia** (aquellos que cuentan con una experiencia menor a 25 años han expresado su tendencia hacia un eje más centrado en lo profesional). Asimismo, en las opiniones de los sujetos en cuanto al carácter de la institución en la que trabajan, sólo **se ha**

observado que la resistencia de los estudiantes ha sido valorada como de mayor importancia para aquellos que trabajan en el ámbito privado.

Para finalizar, cabe aclarar que este primer estudio ha permitido corroborar la presencia de aquellos temas que son centrales a la hora de comenzar con la elaboración de un diseño curricular en un posgrado empresarial, como así también valorar los aspectos favorables y desfavorables de la aplicación de las competencias en tal sentido. Por otra parte, la confirmación de la tendencia curricular hacia un eje más innovador plantea múltiples desafíos que impactan significativamente en la agenda universitaria actual y genera la urgente necesidad de conformar equipos multidisciplinarios que trabajen vertebrando las reformas.

Sin duda, todos los puntos observados han nutrido la elaboración de las preguntas para las entrevistas con los expertos, siguiente paso analizado en la presente investigación.

Capítulo 14. VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS A TRAVÉS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

14.1. Aspectos metodológicos.

La técnica de la entrevista aporta visiones complementarias a los datos obtenidos en los estudios exploratorios antes realizados y favorece la recolección de información significativa de una forma más cercana y directa.

La entrevista es definida por Martorell (1997) como “un intercambio verbal en el cual existen dos roles bien definidos, el del entrevistador y el del entrevistado, donde el primero intenta obtener información sobre opiniones, creencias, ideas, actitudes, conocimientos, etc., del segundo y este responde en intenta adecuarse a las demandas del primero. Por lo tanto... la entrevista es un proceso de interacción con un fin determinado” (Martorell, 1997, pp. 13).

Las entrevistas cualitativas o en profundidad no son meras conversaciones cotidianas, aunque se aproximan a ellas en tanto interacción cara a cara producida en condiciones históricas y socio-biográficas determinadas. Se trata de conversaciones profesionales, con un propósito y un diseño orientados a la investigación social, que exige del entrevistados gran preparación, habilidad conversacional y capacidad analítica. (Wengraf, 2001, pp. 4-5).

Alonso (1994) ha teorizado sobre las entrevistas en profundidad como procesos comunicativos de extracción de información en un contexto de investigación. Es decir, según este autor, la entrevista en profundidad es un constructo comunicativo y no un simple registro de discursos que “hablan al sujeto”. “Los discursos no son así preexistentes de una manera absoluta a la operación de toma que sería la entrevista, sino que constituyen un marco social de la situación de la entrevista. El discurso aparece, pues, como respuesta a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construye en cada instante ese discurso (...) Cada entrevistador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento particular del tema y, lo que es más importante, según sea el contexto espacial, temporal o social en el que se está llevando a cabo de una manera efectiva (Alonso, 1994, pp. 230).

Desde una mirada más sociológica, Valles (2002) afirma que las entrevistas cualitativas son hoy en día el resultado de una práctica investigadora fechada y firmada y abordar su diseño requiere tener en cuenta la experiencia histórica de su uso y su conceptualización a la hora de plantearse nuevas prácticas en circunstancias de investigación actuales. El diseño más específico de las entrevistas en profundidad suele estar contenido en el diseño más amplio de un estudio, donde la utilización de otras técnicas cualitativas y cuantitativas también se contempla; lo que significa, en la práctica, tener que tomar la decisión de usar o no entrevistas; y, en caso afirmativo, optar por un uso combinado o autosuficiente.

Esta conversación intencionada tal como la describe Pérez Serrano (2000) ha cumplido en este trabajo una función investigadora, donde todas las preguntas han reunido las características mínimas de adecuación al problema ya enunciado.

14.2. Población y muestra.

La población referida en esta parte de la investigación ha estado compuesta nuevamente por dos grupos: “académicos” y “empleadores”, pero considerados como “expertos” debido a la aplicación de determinados criterios de selectividad.

Para la selección de los entrevistados, se han tomado como referencia criterios generales y prácticos; no obstante, se han añadido al menos cuatro preguntas según los requisitos expuestos por Gorden (1975):

- ¿Quiénes tienen la información relevante?
- ¿Quiénes son más accesibles física y socialmente?
- ¿Quiénes están más dispuestos a informar?
- ¿Quiénes son más capaces de comunicar la información con precisión?

También se ha tenido en cuenta la sugerencia de los autores Katz y Lazarsfeld (1955) considerados por Denzin (1970), de empezar con un muestreo previsto y luego proceder con la “bola de nieve”; es decir, solicitar a cada experto colaboración para facilitar el contacto con otros entrevistados potenciales entre las personas de su círculo de conocidos. Valles (2002) considera que la clave para la selección está en la heterogeneidad y en el carácter flexible, iterativo y continuo de la muestra cualitativa.

En consecuencia, los criterios que se han tenido en cuenta para la selección de los expertos han sido los siguientes:

- Trayectoria académica y profesional.
- Lugar destacado en la gestión universitaria o empresarial.
- Impacto de su desarrollo profesional en la región (Espacio Europeo de Educación Superior y Espacio Unión Europea, América Latina y el Caribe).
- Accesibilidad y disposición para la comunicación.

Dada las condiciones antes expuestas, la muestra (no probabilística) ha sido constituida por treinta y un expertos que provienen del ámbito universitario y empresarial (argentino y español) y que han sido entrevistados directamente por la doctoranda. Cabe mencionar que una versión resumida de los antecedentes académicos y profesionales de todos los entrevistados ha sido incluida en el Anexo N° 10; no obstante en el siguiente esquema se sintetizan los datos para describir la muestra.

Tabla N° 192. Caracterización del perfil académico y profesional de los expertos entrevistados.

N°	EXPERTO	PERFIL	CARGO PRINCIPAL EN EL MOMENTO DE LA ENTREVISTA
1	Alfaro Drake, Tomás	- Ingeniero de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería (ICAI) de la Universidad Pontificia Comillas. - Máster en Economía y Dirección de Empresas (MBA) por el IESE Business School.	- Director de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y de la Diplomatura en Ciencias Empresariales de la Universidad Francisco de Vitoria. - Consejero Independiente del BBVA (España).
2	Arias Hormaechea, Luis	- Ingeniero Naval de la Universidad Pontificia de Comillas. - Máster en Negocio Marítimo (Instituto Marítimo Español e ICADE) de la Universidad Pontificia de Comillas.	- Director de los programas de Executive Education del IESE Business School (España).
3	Barsky, Osvaldo	- Contador Público Nacional y Perito Partidor de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Rosario. - Magíster en Sociología Rural del Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales (CLACSO - PUCE).	- Investigador del Área de Educación Superior de la Universidad de Belgrano (Argentina).
4	Bistué, María Teresa	- Arquitecta de la Universidad de Mendoza. - Máster en Dirección de Empresas de la Universidad Católica de Córdoba. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Juan Agustín Mazza.	- Rectora de ADEN, Business School (Argentina).
5	Bizcarrondo Ibañez, Ángel	- Ingeniero Industrial Superior de la Escuela Técnica Superior Ingenieros Industriales de Bilbao.	- Director del Centro de Estudios Garrigues (España).
6	De Miguel Díaz, Mario	- Licenciado en Pedagogía y Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. - Doctor en Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid.	- Catedrático de la Universidad de Oviedo (España).

Tabla N° 193. Caracterización del perfil académico y profesional de los expertos entrevistados (continuación).

N°	EXPERTO	PERFIL	CARGO PRINCIPAL EN EL MOMENTO DE LA ENTREVISTA
7	Depetris, María Rosa	- Traductora Pública Nacional y Profesora en Lengua y Literatura Francesa de la Universidad Nacional de La Plata. - Posgrado en Gestión Educativa de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).	- Coordinadora General de Programas de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina).
8	Escotet, Miguel Ángel	- Doctor en Filosofía por la Universidad de Nebraska. - M.A. por la Universidad de Texas (Austin).	- Director del Instituto de Postgrado y Formación Continua de la Universidad de Deusto (España).
9	Fanelli, Ana María	- Licenciada en Economía por la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. - Magister en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). - Doctora en Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.	- Directora del Área de Investigaciones de Educación Superior del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (Argentina).
10	Fernández Lamarra, Norberto	- Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. - Especialista en Planeamiento, Organización y Administración de la Educación de la Universidad de Chile.	- Director Académico de Postgrado de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina). - Presidente de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.
11	García-Lombardía, Pilar	- Licenciada en Sociología y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. - Diplomada en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. - Máster en Acción Directiva (Máster of Arts) del IESE, Business School, Universidad de Navarra. - Doctora en Dirección de Empresas de la Universidad de Navarra.	- Coordinadora y Responsable de la línea de investigación sobre Responsabilidad Social Corporativa del IESE, Business School (España).
12	Jeppesen, Cynthia	- Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. - Magister en Política Científica y Tecnológica de la Universidad de Buenos Aires.	- Gerente de Evaluación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina).
13	Jornet Meliá, Jesús	- Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia.	- Catedrático del Departamento de MIDE de la Universidad de Valencia (España).
14	Mass, Ana María	- Licenciada y Profesora en Letras de la Universidad de Buenos Aires. - Máster en Letras de la Universidad de Leiden. - Máster en Educación de la Harvard University.	- Secretaria Académica de la Universidad Argentina de la Empresa. - Responsable del Capítulo de Educación del Club Harvard (Argentina).
15	Mora, José Ginés	- Licenciado en Ciencias Físicas de la Universidad de Valencia. - Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Valencia.	- Director del Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior de la Universidad Politécnica de Valencia (España).
16	Perales Montolío, María Jesús	- Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. - Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia.	- Vicedecana de Relaciones Internacionales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia (España).

Tabla N° 193. Caracterización del perfil académico y profesional de los expertos entrevistados (continuación).

N°	EXPERTO	PERFIL	CARGO PRINCIPAL EN EL MOMENTO DE LA ENTREVISTA
17	Pérez Lindo, Augusto	- Licenciado en Filosofía de la Universidad del Salvador. - Doctor en Filosofía de la Universidad Católica de Lovaina.	- Director de la Maestría en Gestión y Políticas Universitarias en el MERCOSUR de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (Argentina).
18	Pérez Rasetti, Carlos	- Profesor de Humanidades, Especialidad Letras del Instituto Universitario de Santa Cruz, adscrito a la Universidad Nacional del Sur. - Doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (en curso).	- Asesor de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina).
19	Porcar Gómez, María Luisa Nieves	- Profesora de Matemática, Física y Cosmografía, Perita en Psicopedagogía y Psicometría de la Universidad Nacional de Cuyo. - Magister en Creatividad Aplicada Total, Especialista en Investigación Educativa y Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Cuyo. - Doctorado en Gestión para la Calidad de la Educación del Siglo XXI de la Universidad de Jaén (en curso).	- Decana de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). - Representante del proyecto Tuning América Latina por la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina).
20	Rama Vitale, Claudio	- Licenciado en Economía de la Universidad de la República del Uruguay y de la Universidad Central de Venezuela. - Licenciado en Sociología de la Universidad Central de Venezuela. - Especialista en Administración de Empresas de la Universidad Católica Dalmazo Antonio Larrañaga. - Magister en Gerencia de la Educación de la Universidad Simón Rodríguez. - Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad José María Vargas.	- Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
21	Ramió Matas, Carles	- Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. - Doctor en Ciencias Políticas y de la Administración por la Universidad Autónoma de Barcelona.	- Profesor de grado y posgrado en varias universidades nacionales y extranjeras. - Consultor de la Unión Europea, el Banco Interamericano de Desarrollo y otros organismos (España).
22	Revuelta Martínez, Eduardo	- Licenciado en Filosofía de la Universidad de Navarra. - Máster en Dirección de Comercio Internacional.	- Director del Centro de la Banca Corporativa en Bankinter y Profesor la European Business School (España).
23	Rivarola, Rodolfo	- Licenciado en Psicología de la Universidad del Salvador. - Executive MBA del IAE – Escuela de Dirección y Negocios de la Universidad Austral.	- Consultor en España y América Latina. - Director de Estudios del Executive MBA del IAE (Argentina).
24	Rodríguez Espinar, Sebastián	- Licenciado en Filosofía y Letras, Especialidad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. - Doctor en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. - Estudios de postgrado en la Universidad de Florida.	- Coordinador de Innovación Metodológica de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU). - Catedrático de la Universidad de Barcelona (España).

Tabla N° 193. Caracterización del perfil académico y profesional de los expertos entrevistados (continuación).

N°	EXPERTO	PERFIL	CARGO PRINCIPAL EN EL MOMENTO DE LA ENTREVISTA
25	Ruiz Rivas Hernando, Carmen	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciada en Ciencias Matemáticas por la Universidad Complutense de Madrid. - Doctora en Matemáticas por la Universidad de Barcelona. - Estancia posdoctoral en la Universidad de California 	<ul style="list-style-type: none"> - Directora General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia (España).
26	Sáenz de Miera, Antonio	<ul style="list-style-type: none"> - Doctor en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. 	<ul style="list-style-type: none"> - Miembro del Club de Roma. - Presidente de la Red de Fundaciones Universidad-Empresa (España). - Secretario del Patronato de la Fundación COTEC (España). - Presidente de Honor del Centro de Fundaciones (España). - Asesor de Iberdrola (España).
27	Semino, Norina	<ul style="list-style-type: none"> - Egresada de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral. - Estudios de posgrado en la State University of New York at Albano y en la Universidad de Santa María de Chile. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asesora Académica de la Universidad Católica Argentina y Coordinadora en el Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Cuyo (Argentina). - Evaluadora Externa de los Centros de Investigación de las Universidades Kennedy y Católica de Santa Fe (Argentina).
28	Siufi, Gabriela	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. - Experta Universitario en Planificación y Gestión de Proyectos de Cooperación para el Desarrollo de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. - Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Representante para la Unión Europea del Proyecto Tuning América Latina. - Directora del Área de Cooperación Internacional e Internacionalización de la Educación Superior de la Universidad Nacional de Jujuy (Argentina).
29	Suárez Martínez, Félix	<ul style="list-style-type: none"> -Licenciado en Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. - Máster de Filosofía de la Universidad Francisco de Vitoria. - Diplomado en Alta Dirección de Universidades de la Cátedra UNESCO de la Universidad Politécnica de Barcelona y de la Universidad Nebrija. - Diplomado del Programa de Dirección General de IESE Business School de la Universidad de Navarra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Director de Postgrado y Consultoría Universidad Francisco de Vitoria. - Presidente y Administrador de Servicios Generales Integrados de la Fundación IUVE (España).
30	Torres, Adolfo Domingo	<ul style="list-style-type: none"> - Odontólogo de la Universidad Nacional del Nordeste, Especialista en Cirugía Buco Maxilo-Facial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vicepresidente de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y Responsable del Área de Acreditación de Posgrados (Argentina).
31	Villa Sánchez, Aurelio	<ul style="list-style-type: none"> - Doctor en Pedagogía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vicerrector de Ordenación Académica de la Universidad de Deusto y Catedrático de Investigación Educativa. (España).

Como puede observarse, los expertos consultados están vinculados especialmente con la formación posgrado, ya sea desde instituciones de educación

superior, centros de investigación o agencias de evaluación o acreditación donde ocupan puestos directivos o desde áreas de recursos humanos en empresas donde reciben jóvenes profesionales apenas graduados de este nivel. Sus opiniones son destacadas y concretas dado que con su intervención profesional apuntan a lograr acciones innovadoras y pertinentes en la región iberoamericana.

14.3. Características generales de la entrevista.

Para el diseño de la entrevista se han seguido los pasos propuestos por Wengraf (2001): 1) definición de los objetivos y de la pregunta o preguntas centrales de investigación; 2) traducción de cada pregunta central en entre tres y siete preguntas de teoría; 3) desarrollo de conjuntos de preguntas de entrevista o intervenciones para cada pregunta teórica. El paso tercero alude, al referirse genéricamente a las intervenciones de entrevista, al diseño de las sesiones de entrevista, que no comprende sólo un listado de asuntos de conversación y preguntas concretas, sino la decisión sobre el grado de estructuración de la comunicación.

Sin lugar a dudas, el recurso específico más relevante en este método de investigación es la pregunta. Según Pérez Serrano (2000) todas las preguntas deben reunir las características mínimas de adecuación al problema de investigación, claridad, precisión y no estar cargadas por la valoración del entrevistador. A su vez, la utilización de la información recogida obliga a una actitud de ética profesional, de gran cuidado en la difusión ulterior de los datos, según la naturaleza del problema.

Se ha optado por una entrevista de tipo estructurado donde las preguntas se plantean siempre en el mismo orden y se formulan en los mismos términos. Fear (1979) considera que en este tipo de entrevistas, el entrevistador guía hábilmente la conversación, pero estimula al entrevistado a hablar libre y largamente sobre temas pertinentes.

El formulario elaborado para tal fin se compone de veintitrés preguntas predeterminadas (Anexo N° 11) y donde el entrevistador sólo ha intervenido para obtener información más precisa o específica.

Estas preguntas responden a aspectos esenciales analizados en la bibliografía sobre la situación actual de los posgrados y que a su vez, son coincidentes con los contemplados para el diseño del segundo instrumento aplicado, principalmente en la

parte de las tensiones existentes a la hora de elaborar planes de estudio.

Sobre la fecha y el lugar de la entrevista, se ha tenido una actitud flexible respecto a las preferencias del entrevistado. El período de realización de las reuniones ha comprendido dieciséis meses, desde febrero de 2006 a junio de 2007.

Por último, para el registro de las entrevistas se ha utilizado la grabación magnetofónica como medio para lograr notas fidedignas y mayor fluidez conversacional. Obviamente, se ha solicitado previamente el consentimiento del entrevistado para la correspondiente grabación.

14.4. Descripción de las variables intervinientes.

Tal como ha sido anunciado, las preguntas planteadas responden a los ejes que atraviesan la presente investigación: los retos de la universidad del siglo XXI ante la formación de posgrado, la vinculación entre la universidad y la empresa, el diseño curricular por competencias profesionales, el papel de la evaluación y la acreditación y los alcances de la calidad educativa, y la gestión del conocimiento en la universidad.

A continuación, se proponen algunas ideas que explicitan los seis aspectos incluidos en la estructuración de la entrevista:

- CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO.

Numerosas son las dinámicas que han influido y siguen influyendo en el vertiginoso proceso de expansión del sistema de posgrado universitario. Es claro que las necesidades del sistema educativo y del científico –tecnológico demanda una mayor producción de egresados de carreras de posgrado en todas las áreas disciplinares, pues se requiere potenciar la profesionalización, aumentar la base de investigadores y promover la formación académica de los profesores universitarios.

En este contexto, la conformación de espacios de educación superior influye significativamente en la dinámica de construcción de los distintos programas de posgrado. En tal sentido, la Declaración de Bolonia, suscrita por los ministros de educación de 29 países europeos reunidos en esa ciudad en 1999, marcan el inicio oficial del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior, en el que participan todos los estados miembros de la Unión Europea y

otros países europeos de próxima adhesión.

Por otra parte, la convergencia y la articulación de los sistemas de educación superior en América Latina, y la construcción y consolidación del Espacio Latinoamericano de Educación Superior, se presentan como verdaderos desafíos ante la expansión vertiginosa dada a partir los años noventa. Y sumando ambas propuestas, ya está en marcha la creación de un espacio común entre Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) luego que cuarenta y ocho ministros de educación reunidos en París en noviembre de 2000, firmaran una declaración que persigue impulsar la cooperación en materia de educación superior entre las tres regiones.

Sin duda, los aspectos considerados anteriormente delimitan nuevas variables a tener en cuenta en una carrera de posgrado, tanto en su diseño curricular como en la correspondiente implementación.

▪ RELACIONES CON EL ENTORNO.

En la última década se han profundizado los espacios de vinculación y se ha instaurado un nuevo discurso que propicia la relación universidad - empresa y supone al mismo tiempo, el surgimiento de situaciones y conflictos de distinta envergadura.

La continua generación de recursos tecnológicos y el incesante crecimiento económico generan empleos cada vez más complejos y dinámicos, que demandan trabajadores altamente calificados que necesitan ser formados permanentemente. Desde estas consideraciones, una de las funciones de la universidad es preparar a los profesionales que la sociedad necesita, siendo concebida como un lugar privilegiado de aprendizaje permanente.

Si se tuviera en cuenta una racionalidad normativa, la oferta de educación superior y la demanda social de graduados deberían estar equilibradas. Pero, esa anhelada vinculación entre las universidades y las empresas no ofrece aún soluciones definitivas y globales frente a los complejos desafíos que debe enfrentar la educación superior actualmente y mucho más la formación de posgrado. No cabe duda ya que el conocimiento es la base de las oportunidades laborales de nuestro tiempo. La formación de posgrado constituye un espacio aventajado para intensificar los contactos entre la universidad y la empresa, al

interrelacionarse el mundo de las ideas con el de las experiencias y al centrarse en una dialéctica continua entre lo vivido y lo adquirido.

▪ DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS.

La flexibilización de los programas educativos y la mejora de las habilidades adquiridas por los estudiantes son dos recomendaciones directas emanadas de varias acciones de evaluación de la calidad llevadas a cabo en los últimos años.

La tendencia es entonces, evitar la referencia a programas de estudio estáticos o clasificaciones de puestos de trabajo, y en cambio, medir las competencias a través de organismos independientes de la institución de enseñanza, en instancias que tengan fuerte participación de los actores del mercado de trabajo. Se acreditan así, no sólo los estudios realizados sino la experiencia laboral; también, se definen claramente niveles de competencia de mayor o menor y se focaliza en los resultados en contextos problemáticos.

Es decir, la hipótesis que se plantea supone que la formación es de calidad si logra desarrollar competencias en el educando. Además, es preciso considerar que la acreditación de competencias debe tener tres características necesarias para ser útil en el mercado de trabajo:

- Visibilidad para los empleadores y las asociaciones profesionales, es decir que se sepa cuáles son las habilidades concretas que esa acreditación indica.
- Transferibilidad de un sector educacional a otro, de manera que las competencias adquiridas en el aprendizaje en el trabajo sirvan para continuar estudios en la formación profesional, y que las habilidades adquiridas en la educación general, debidamente complementadas con conocimientos técnicos o práctica laboral, sirvan para la inserción en el mercado de trabajo.
- Que puedan trasladarse de un tipo de puesto de trabajo a otros, de una empresa o sector a otro, o en otras palabras, que sean reconocidas transversalmente en el sistema ocupacional.

Algunas instituciones de educación superior se ha manifestado en forma reiterada acerca de la preocupación por la calidad de sus programas y cómo enfrentar los desafíos curriculares que plantea la formación integral de sus

estudiantes. Estos aspectos así como los mecanismos para garantizar la calidad de sus productos, están siendo estudiados y se están debatiendo sus alcances, tanto desde la perspectiva de los propios actores en las instituciones educativas como de los beneficiarios de la labor universitaria y en la sociedad en general.

▪ METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE REQUERIDAS PARA LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS.

Las competencias emergen como elementos integradores capaces de seleccionar entre una amplia gama de posibilidades, los conocimientos acertados para determinados fines. El lenguaje de las competencias, dado que viene de fuera de la educación superior, resulta conveniente para la consulta y el diálogo con los representantes de la sociedad que no están directamente involucrados en la vida académica y puede contribuir también a la reflexión necesaria para el desarrollo de nuevas titulaciones y de sistemas permanentes de actualización de los ya existentes. De esta forma, las competencias se refieren a la capacidad de actuar desde lo que la persona es, con sus valores y actitudes haciendo algo con lo que sabe. Por lo tanto, es necesario revisar tanto las formas de enseñanza-aprendizaje como las estrategias de evaluación si se ha decidido aplicar un diseño de posgrado por competencias. A su vez, esta revisión metodológica implica necesariamente una reconsideración del rol del profesor ya que el desarrollo y la concreción de las competencias en los alumnos exigen el despliegue de varias estrategias de aprendizaje, tanto a nivel individual como grupal.

Más allá de todo lo explicitado, para que la formación de posgrado sea considerada de calidad es necesario además, satisfacer las demandas sociales en cuanto a capacitación profesional, la cual debe incorporar no sólo una mera acumulación de conocimientos, sino que debe ser un proceso de aprendizaje constante que expanda las potencialidades del individuo y que logren en él la flexibilidad cognoscitiva necesaria para su transferencia al complejo entorno cultural, productivo y social que caracteriza a la sociedad actual.

▪ EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA.

Actualmente se puede considerar que la calidad es una preocupación de una

multitud de teóricos y prácticos del ámbito educativo.

Los procesos de acreditación dan ciertas garantías a la sociedad acerca de la calidad de los recursos humanos que se están formando en las universidades. Sin embargo, de no existir otras políticas para el sector que resulten complementarias a la acreditación, y antes que nada, tengan en cuenta al desarrollo del sistema en su conjunto, se corre el riesgo de propiciar la consolidación de las inequidades ya existentes y de las tendencias a la segmentación, fortaleciendo a aquellos que ya, por su grado de desarrollo históricamente conformado, cuentan con mayores recursos y debilitando a aquellos que tienen un nivel de consolidación muy incipiente.

Estos planteamientos dan lugar considerar a la evaluación y la acreditación como procesos permanentemente relacionados, que permiten analizar las características distintivas de un programa o una institución educativa, en cuanto a las evidencias reunidas para el aseguramiento de la calidad de su formación.

Un primer motivo que explica el auge actual de la evaluación es el cambio registrado en los mecanismos de administración y control de los sistemas educativos, que ha marchado paralelo a las propias transformaciones experimentadas por el sistema educacional en las últimas décadas. Los resultados de los procesos de evaluación pueden ser empleados con fines internos, de aprendizaje institucional y mejoramiento de calidad.

Un segundo fenómeno relacionado con el anterior se refiere a la creciente demanda social de información sobre la educación a fin de saber qué ocurre en su interior, en muchos casos su imagen resulta ampliamente insatisfactoria, siendo numerosas las voces que reclaman una mayor transparencia.

Sin lugar a dudas, el conocimiento del grado de logro de los objetivos de un sistema educativo es fundamental para hacer mejor uso de los recursos disponibles y para tomar las decisiones más adecuadas.

▪ GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD.

La universidad es una de las grandes fuentes de creación y difusión de conocimientos y de competencias. Los fenómenos de globalización, las reformas económicas y la evolución que ha venido sucediendo en las sociedades y en las

instituciones, hace que las universidades se vean en la necesidad de adaptar e innovar sus procesos para adecuarse a las nuevas y siempre cambiantes condiciones del contexto, cumpliendo con sus renovadas misiones y convirtiéndose a su vez, en organizaciones que aprenden de su propio desempeño. Además, la docencia y la investigación son los primeros aspectos en ser emplazados por la necesidad de una mayor apertura al mundo y por el deber de exponerse a la competitividad internacional.

Es decir, la razón de ser de las instituciones de educación superior tiene que ver concretamente con la gestión de conocimiento: construcción de competencias en la formación de sus egresados, medido en forma tradicional a través del número de egresados y titulados; generación de conocimientos nuevos, traducidos en número de investigaciones y publicaciones; y, aplicación de conocimientos en los procesos de cooperación técnica, asesoramiento, elaboración de propuestas de intervención y de mejoramiento de los servicios u organizaciones donde se produce la práctica educacional o investigativa, o con aquellas con quienes mantienen relaciones de cooperación.

Se podría afirmar que los desarrollos recientes del sistema de posgrado con su notorio florecimiento aún se realizan en el marco de estructuras organizacionales y de producción y distribución del conocimiento tradicionales; por lo tanto, es necesario considerar una posible apertura en la intervención de otras organizaciones sociales a fin de establecer nuevas teorías, constructos y/o estrategias que orienten las acciones educativas este tipo de carreras que no son menores que la que se precisan en otros niveles educativos.

En el siguiente esquema se detallan las variables intervinientes con sus interrelaciones:

Tabla N° 193. Variables incluidas en la entrevista.

ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	
VARIABLES	SUBVARIABLES
1. Contexto y tendencias en la formación de posgrado.	1.1. Reflexiones generales acerca de la formación de posgrado.
	1.2. Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.
	1.3. Creación de valor en un programa de posgrado.
2. Relaciones con el entorno.	2.1. Integración de las condiciones y demandas de la sociedad y del mercado en los posgrados.
	2.2. Visión de los empleadores y los académicos.
	2.3. Elaboración de estrategias para incluir los requerimientos del mundo laboral.
3. Diseño curricular de posgrados por competencias.	3.1. Consideración del peso actual de los contenidos académicos en el diseño.
	3.2. Contribución del diseño por competencias.
	3.3. Preparación de las universidades para afrontar este cambio curricular.
	3.4. Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.
	3.5. Distinción entre programas de tipo académico y profesional.
	3.6. Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.
4. Metodología de enseñanza – aprendizaje requerida para la formación por competencias.	4.1. Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.
	4.2. Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.
	4.3. Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.
	4.4. Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de las competencias.
	4.5. Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.
5. Evaluación de la calidad académica.	5.1. Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.
	5.2. Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.
	5.3. Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación de los posgrados.
6. Gestión del conocimiento en la universidad.	6.1. Estimación del papel de las competencias en el paso del conocimiento tácito al explícito.
	6.2. Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.
	6.3. Intervención de los posgrados como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.

14.5. Análisis de las entrevistas.

En cuanto al análisis de las entrevistas cualitativas, Valles (2002) opina que no hay una única vía a este respecto; los objetivos de la investigación, el tiempo disponible para su realización, así como otras constricciones o condicionamientos, intervienen de manera decisiva en el modo real de acometer el análisis intenso, la interpretación y la escritura final.

Al respecto, Valles (2002) retoma las palabras de Weiss (1994) “los investigadores tienen diferentes estilos, los estudios diferentes requisitos, las audiencias diferentes necesidades” (Weiss, 1994, pp. 152) y considera que esto no debe entenderse como una concesión al todo vale sino que se trata de una práctica de análisis contextualizada hasta en sus coordenadas temporales (que remiten a momentos históricos y biográficos concretos). También aclara la importancia de “la relación existente entre capacidad analítica e interpretativa y el acervo teórico disponible o manejado efectivamente por el investigador; también entre capacidad de análisis e interpretación y la generación de conceptos” (Valles, 2002, pp. 169).

La información procedente de las entrevistas se ha sido estudiada a través de la técnica de análisis de contenidos.

De acuerdo con la definición clásica de Berelson (1952), el análisis de contenido es una técnica para estudiar y analizar la comunicación de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa.

Krippendorff (1982) extiende la definición del análisis de contenido a una técnica de investigación para hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto.

Según Pérez Serrano (2000) en los últimos años esta técnica ha abandonado los límites de los medios de comunicación y se utiliza en marcos cada vez más variados, desde el contenido de las producciones personales como técnica auxiliar al análisis de datos obtenidos a través de encuestas, entrevistas, registros de observación, etc.

El análisis de contenido se realiza por medio de la codificación, “proceso en virtud del cual las características del contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso” (Sampieri, Collado, Lucio, 1998, pp. 296).

Considerando la clasificación de las unidades de análisis propuesta por Berelson

(1952), se propone el uso del “tema”. Dichas unidades se insertan o caracterizan en categorías; en tal sentido, se ha optado por las “de asunto o tópico”, según la propuesta de Krippendorff (1982). En cuanto a las reglas de numeración o recuento, se ha optado por la frecuencia, que se refiere al número de veces que aparece una determinada categoría; estos porcentajes han sido de mayor a menor para establecer contrastes y regularidades, semejanzas y diferencias entre los valores que aparecen en el análisis.

14.6. Validación del instrumento.

En cuanto a las cuestiones acerca de la validez y la fiabilidad del material producido en cada entrevista, el debate entre los distintos autores todavía sigue vigente.

Al respecto, se han considerado los seis criterios para la evaluación la calidad de las entrevistas propuestos por Kvale (1996); si bien tres de estos resultan ideales inalcanzables, pueden servir de referencia: la interpretación (1) y su verificación (2), la autosuficiencia descriptiva o explicativa de las respuestas de los entrevistados durante la entrevista (3). Los tres restantes son: el grado de espontaneidad, riqueza, especificación y relevancia en la información dada por el entrevistado (4); “cuanto más cortas las preguntas del entrevistador, más largas las respuestas de los entrevistados, mejor” (5); (6) el grado de seguimiento y clarificación de los significados por parte del entrevistador (Kvale, 1996, pp. 145).

Para Porta y Silva (2003), la fiabilidad se estima calculando el porcentaje de veces que varios codificadores independientes coinciden cuando abordan el mismo material. Para ello, es necesario comprobar que las categorías reúnan las siguientes características:

- Exhaustividad: Es esencial agotar el contenido de la totalidad de los documentos.
- Exclusión mutua: Cada unidad de análisis es única, puesto que no puede pertenecer a varias categorías.
- Homogeneidad: La definición de las categorías debe estar efectuada de acuerdo a un mismo principio de clasificación.
- Pertinencia: La adaptación del material de análisis seleccionado de acuerdo al cuadro teórico elegido.
- Objetividad y fidelidad: Los materiales deben ser evaluados a distintos

analistas que codifiquen trozos de una misma parte de la misma manera.

- **Productividad:** Un conjunto de categorías es productivo si proporciona resultados ricos, tanto en índices de inferencia como en nuevas hipótesis.

En relación a las entrevistas realizadas, se ha desarrollado un esquema de codificación y clasificación temática para facilitar su estudio y organización. Dicho trabajo ha sido revisado tres veces, contrastando las percepciones y dificultades de interpretación con dos especialistas y arribando a un porcentaje de acuerdo en la asignación de tales códigos y unidades de análisis.

14.7. Interpretación de las respuestas obtenidas.

Luego de la lectura inicial de las transcripciones de las entrevistas (incluidas en el Anexo N° 12) y de la elección de las unidades de análisis, se ha procedido al trabajo de codificación de las respuestas obtenidas. A continuación se detallan las tablas construidas para la correspondiente reducción de datos, de acuerdo a las variables y subvariables seleccionadas de las preguntas de la entrevista.

Como resultado de esto, se han delimitado seis unidades de análisis y veintitrés categorías, considerando a su vez la subcategorización para los expertos que opinan teniendo en cuenta la realidad de los posgrados en España y los de Argentina.

Tabla N° 194. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 1.

UNIDAD DE ANÁLISIS 1: CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO		
Categoría 1: Reflexiones generales acerca de la formación de posgrado.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se presenta una relativa incertidumbre ante el Espacio Europeo de Educación Superior y temor a la devaluación de los títulos si la reforma no se hace seriamente.	6	23,2
Se plantea la necesidad de reorganizar y diferenciar los posgrados al mismo tiempo que al grado.	3	11,5
Se expone el surgimiento de las escuelas de negocios como alternativa de formación con calidad, donde España ha comenzado a ser una posibilidad de opción en el marco internacional.	3	11,5
Se relaciona la necesidad de reaccionar ante la inadecuación de la educación universitaria actual con las nuevas reformas, donde el posgrado ha sido un apéndice del sistema.	3	11,5
Se registra una tendencia a reconvertir los doctorados en los nuevos posgrados, en base a las menciones de calidad obtenidas.	2	7,7
Se le ofrece una mayor autonomía a las universidades para definir sus itinerarios profesionales, lo que representa mayor competitividad.	2	7,7
Se despliegan buenos sistemas de competencias directivas en las propuestas educativas privadas (tanto tradicionales como más recientes) y de mercado.	2	7,7

Tabla N° 194. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 1 (continuación).

UNIDAD DE ANÁLISIS 1: CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO		
Categoría 1: Reflexiones generales acerca de la formación de posgrado.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se da una alta heterogeneidad de la oferta de posgrados a nivel disciplinario en respuesta a la sociedad del conocimiento.	2	7,7
Se proclama una orientación hacia un modelo universitario muy próximo a la demanda social, donde el posgrado se ha convertido en algo decisivo en la vida profesional de una persona.	2	7,7
Se indica la evaluación del profesor como aspecto clave.	1	3,8
TOTAL ESPAÑA	26	100
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se manifiesta una expansión explosiva de los posgrados a partir de la década del noventa, fruto de la demanda de actualización con niveles de calidad variados.	8	16,7
Se demuestra una falta de una diferenciación clara entre los distintos tipos de posgrados.	8	16,7
Se plantea una estructuración débil de los doctorados y una escasa oferta educativa al respecto.	5	10,4
Se indica la necesidad de contar con herramientas operativas que permitan evaluar la calidad de propuestas curriculares novedosas y dinámicas, ajustadas a los nuevos modos de producción del conocimiento.	4	8,3
Se presenta una deficiencia en la formación de los profesores al no llegar a la titulación máxima exigida según los criterios de la evaluación de la calidad; por lo tanto, se requiere contar con más becas para posibilitar su formación.	4	8,3
Se distingue una mayor especificidad en los posgrados genéricos, tipo MBA.	3	6,2
Se formula la necesidad de incentivar los posgrados en las universidades como política del Estado en educación superior y para la adjudicación más pertinente de los recursos económicos.	3	6,2
Se indica la falencia de formación en investigación.	3	6,2
Se da una escasa articulación entre el grado y el posgrado.	2	4,2
Se revela la tensión existente entre lo académico y lo profesional.	2	4,2
Se proclama la creciente movilización del adulto a las aulas.	2	4,2
Se denuncia el bajo número de graduados en los distintos posgrados.	2	4,2
Se anuncia la duración excesiva de los tiempos para la realización de un posgrado.	1	2,1
Se explican los primeros avances en el Proyecto Tuning con el fin de aunar criterios y establecer competencias en las titulaciones de grado.	1	2,1
TOTAL CATEGORÍA	48	100
Categoría 2: Orientaciones para la creación de propuestas de posgrado.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se explicita que el diseño por competencias apunta a una preparación para que la persona adquiera lo necesario a fin de desarrollar en un puesto laboral.	6	18,2
Se considera que el nuevo contexto a partir del proceso de Bolonia es incierto y complejo a pesar de que las orientaciones dadas parecen claras, lo que constituye todo un desafío donde se tropieza con cuestiones estructurales.	5	15,2
Se presenta una preocupación por identificar elementos aparentes de calidad, pero las tendencias son más políticas que pedagógicas y están enmarcadas en la convalidación y acreditación de las titulaciones.	5	15,2
Se plantea que la universidad no está preparada aún para asumir lo que implica el proceso de Bolonia, por lo tanto se harán cambios nominales pero no radicales, o se generarán estrategias preventivas.	4	12,1
Se manifiestan dos claras orientaciones en los posgrados: unos enfocados a la generación de conocimientos y a la investigación, y otros relacionados con el mercado laboral.	3	9,1

Tabla N° 194. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 1 (continuación).

UNIDAD DE ANÁLISIS 1: CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO		
Categoría 2: Orientaciones para la creación de propuestas de posgrado.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se anuncia que la tendencia es a pensar que el posgrado se hace para poder competir, como parte de la formación permanente, donde puedan acceder personas con distintas posiciones académicas; es decir, habrá mayor flexibilidad.	3	9,1
Se recomienda para diseñar los nuevos posgrados, hacer una evaluación previa muy clara de los perfiles profesionales que se pueden derivar del ejercicio de una titulación de grado.	3	9,1
Se visualiza que los grandes cambios que están ocurriendo presentan un nuevo modelo de universidad, por lo tanto es necesaria una actitud de reflexión y análisis para responder con rapidez y solvencia a las nuevas demandas curriculares.	2	6,0
Se enuncia que hasta ahora la tendencia es a potenciar como másters aquellos doctorados reconocidos por sus menciones de calidad.	1	3,0
Se revela cierta preocupación ante el tema de las competencias, ya que puede llevar a establecerse un patrón igual para todas las carreras y dejarse de lado a los grandes ámbitos disciplinares.	1	3,0
TOTAL	33	100
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se presenta una fuerte revisión del nivel de posgrado teniendo en cuenta las tendencias mundiales, pero considerando que las reformas deben partir de acertados diagnósticos iniciales, el dictado de políticas públicas y la reflexión crítica de equipos profesionales.	9	34,6
Se implementan algunos planteamientos del Tuning en América Latina para el grado, pero teniendo en cuenta tanto las realidades nacionales como la vida interna de las instituciones educativas, donde preocupa significativamente el impacto de los acuerdos intergubernamentales y el reconocimiento de créditos para la movilidad estudiantil.	5	19,2
Se plantea que las reformas educativas que se están llevando a raíz del Espacio Europeo de Educación Superior tienen una escasa repercusión en América Latina.	4	15,4
Se indica que la nueva definición del posgrado implica la reestructuración del grado, en tanto ambos niveles están siendo reorganizados por la expansión de nuevas áreas disciplinarias y donde es clave la coordinación entre los mismos.	4	15,4
Se considera que la evaluación y acreditación de posgrados son temas esenciales de la gestión universitaria, dada la explosión de propuestas que ocurre desde la década de los noventa y los requerimientos internacionales.	2	7,7
Se visualiza claramente la expansión de carreras de posgrado vinculadas con la gestión empresarial y la formación en Recursos Humanos, donde se parte de las necesidades del mercado; pero también están en crecimiento las propuestas relacionadas con Ciencias Básicas.	2	7,7
TOTAL	26	100
Categoría 3: Creación de valor en un programa de posgrado.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se plantea que el posgrado es necesario dada la formación tan básica que presentan las titulaciones de grado, por lo tanto su misión apunta a profesionalizar y especializar, añadiendo un plus de formación práctica que contribuye a la obtención de un mejor posicionamiento en el mercado laboral.	11	44,0
Se distinguen diversos perfiles profesionales en los posgrados (algunos más predeterminados que otros), cuyos aportes son diferenciales y donde se pretende que con las nuevas reformas, se aplique una tipificación más cercana a criterios de calidad.	6	24,0

Tabla N° 194. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 1 (continuación).

UNIDAD DE ANÁLISIS 1: CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO		
Categoría 3: Creación de valor en un programa de posgrado.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se considera al posgrado como parte esencial de la formación continua de una persona.	3	12,0
Se presenta una situación confusa al implantarse las titulaciones de posgrado sin saber bien qué es el grado.	2	8,0
Se sugiere que en los posgrados se valore tanto el desarrollo de conocimientos, capacidades y actitudes, como el sustento técnico donde se apoyan estas cuestiones.	2	8,0
Se empieza a pensar los posgrados en términos mercantiles y el valor está ahí.	1	4,0
TOTAL	25	100
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se manifiesta que las carreras de posgrado están vinculadas con las certificaciones y competencias requeridas por el mercado laboral y con la expansión de la sociedad del conocimiento.	9	31,0
Se explicita que el aporte de un posgrado depende de cada disciplina y se relaciona tanto con los perfiles de los títulos de grado, como con el nivel de profundización de los contenidos y la formación en investigación.	4	13,8
Se relativiza si la sociedad discrimina el valor diferencial de un posgrado, aunque se visualizan las cualidades heterogéneas que se presentan entre los distintos programas y por lo tanto se requieren políticas públicas que aseguren su funcionamiento y evolución.	3	10,3
Se pretende que el posgrado promueva una formación reflexiva y profunda, donde se tengan en cuenta no sólo las demandas de actualización profesional y científica, sino también los aspectos éticos y de ciudadanía.	3	10,3
Se aclara que el punto de distinción en un posgrado está relacionado con avalar conocimientos frente a terceros, donde tiene mucho valor la institución otorga el título dado que los programas que diseñen estarán pensados en función de determinados valores y criterios.	3	10,3
Se piensa que el valor de un posgrado está vinculado con la formación continua.	3	10,3
Se asocia la formación de posgrado con la creación de saberes que a su vez, es determinante en la innovación técnica y el crecimiento económico.	2	7,0
Se indica que el verdadero valor de un posgrado pasa por pensar la formación desde otro lugar, donde el alumno es el protagonista que pretende obtener el título como un factor de diferenciación esencial.	2	7,0
TOTAL	29	100

Tabla N° 195. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 2.

UNIDAD DE ANÁLISIS 2: RELACIONES CON EL ENTORNO		
Categoría 1: Integración de las condiciones y demandas de la sociedad y del mercado en los posgrados.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se visualiza que las nuevas propuestas de posgrado proceden de antiguas titulaciones que son rediseñadas sin tener claro cómo va a quedar conformado el grado, por lo tanto la incorporación de la lógica de mercado parece un tema a incorporar a futuro.	7	28,0
Se considera que la oficialización de ciertos posgrados es un tema muy complejo que lleva a pensar cuáles serán los alcances de la acreditación, tanto a nivel nacional como europeo o internacional y cómo serán los mecanismos de financiación.	3	12,0

Tabla N° 195. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 2 (continuación).

UNIDAD DE ANÁLISIS 2: RELACIONES CON EL ENTORNO		
Categoría 1: Integración de las condiciones y demandas de la sociedad y del mercado en los posgrados.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se formula que la integración de las condiciones y demandas de la sociedad y del mercado en las carreras de posgrado depende del área de conocimiento.	3	12,0
Se manifiesta una tensión latente entre los que afirman que es necesario que la universidad se acerque a las necesidades de la sociedad y de los empleadores y aquellos que consideran que la esencia de cultura académica implica un desarrollo más general e integral.	3	12,0
Se plantea que aún es muy pronto para evaluar los alcances de la integración de las condiciones y demandas de la sociedad y del mercado en los nuevos programas de posgrado.	2	8,0
Se indica que el contexto universitario por definición carece de una cantidad de elementos del contexto productivo donde pueden desarrollarse las competencias, por lo tanto es arriesgado plantear los nuevos diseños curriculares de esta forma.	2	8,0
Se anuncia que las escuelas de negocios están desarrollando alianzas estratégicas con las universidades considerando las nuevas exigencias del marco europeo en cuanto a las titulaciones de posgrado.	2	8,0
Se proclama que la gran pregunta es a qué atienden los nuevos posgrados, ya que han proliferado gran cantidad de programas que no responden a demandas reales de la sociedad o el mercado.	2	8,0
Se plantea la falta de liderazgo de la universidad para liderar los cambios educativos que el contexto socio-económico y cultural requiere.	1	4,0
TOTAL	25	100
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se revela que es aún confusa la integración del contexto en las carreras de posgrado, donde conviven propuestas que no consideran las demandas del mercado y de la sociedad con aquellas que sólo contemplan estos requerimientos.	6	23,1
Se especifica que la integración en los posgrados de las condiciones y demandas de la sociedad y del mundo laboral, depende de las áreas de conocimiento y de la institución educativa donde se dicte la carrera.	5	19,2
Se plantea que no se han integrado las condiciones y demandas requeridas en las carreras de posgrado, dado que las universidades tienen una visión muy endogámica que les dificulta comprender el mundo empresarial y poder generar herramientas para explorarlo.	4	15,4
Se distingue que las universidades privadas tienden a dar una respuesta más rápida a las necesidades del mercado.	3	11,5
Se considera que generalmente los diseños de posgrado son elaborados por especialistas de un área determinada que tienen un escaso conocimiento pedagógico y donde no se integra el punto de vista epistemológico con las características estructurales de los programas.	3	11,5
Se explicita como esencial revisar la integración de los aspectos curriculares con las demandas y en tal sentido, el proyecto Tuning está contribuyendo en la dirección del debate en las instituciones educativas.	2	7,7
Se denuncia la falta de políticas públicas que apunten a integrar de manera sistemática la gestión del conocimiento con las cuestiones epistémicas, pedagógicas y propiamente disciplinarias.	2	7,7
Se explica que contar con los mecanismos de acreditación en los posgrados contribuye a asegurar que se cumplan ciertos requisitos de creación, desarrollo y evaluación de una carrera.	1	3,9
TOTAL	26	100

Tabla N° 195. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 2 (continuación).

UNIDAD DE ANÁLISIS 2: RELACIONES CON EL ENTORNO		
Categoría 2: Visión de los empleadores y los académicos.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se observa que la universidad está más centrada en la oferta de sus programas que en la demanda y sería recomendable que se vayan integrando las ideas provenientes de la empresa sin perder los aspectos esenciales de la formación básica.	8	38,1
Se puntualiza que el diseño de los nuevos posgrados requiere una colaboración recíproca entre académicos y empleadores y el diseño por competencias favorece la interacción.	5	23,8
Se anuncia que no siempre está claro qué perfil buscan los empleadores y la universidad quiere abarcar todo con los mismos patrones y estándares, y hasta puede demorar su respuesta por aspectos económicos y burocráticos.	4	19,1
Se anuncia que uno de los aspectos que obstaculizan la vinculación entre la empresa y la universidad es la contratación de los profesores, dado que tanto los mecanismos de selección como de remuneración son rígidos y poco convenientes para quienes trabajan en las empresas.	2	9,5
Se manifiesta una mayor integración de las perspectivas de los académicos y empleadores en aquellos posgrados dictados por escuelas de negocios.	2	9,5
TOTAL	21	100
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se plantea que las necesidades de desarrollo científico van en un sentido y las demandas de los sectores productivos, en otro; sin embargo el sistema educativo funciona aunque en forma menos eficiente, a distinto ritmo y con propuestas no siempre diferenciadas.	7	33,3
Se afirma que la necesidad de integrar las visiones del mundo académico y del laboral es un requisito indispensable para el rediseño de los posgrados así como la definición misma de las competencias requeridas, pero hay que atender a las significativas diferencias entre ambos sistemas.	7	33,3
Se considera que hay una mayor integración de las perspectivas de los académicos y empleadores en los posgrados empresariales o con tradición internacional.	3	14,3
Se observa que los empleadores a veces no pueden definir con claridad qué necesitan y la universidad diseña sus programas más pensando en su conveniencia que en el mundo laboral.	2	9,5
Se percibe la necesidad de diferenciar entre competencias de egreso y laborales para favorecer el diálogo con los empleadores.	1	4,8
Se propone que la incorporación de las competencias en la medida que se haga autónomamente, no contribuirá al lenguaje compartido con los empleadores.	1	4,8
TOTAL	21	100
Categoría 3: Elaboración de estrategias para incluir los requerimientos del mundo laboral.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se anuncia que es necesario un análisis específico de las demandas del mundo laboral para establecer estrategias integradas, acordes al modelo de desarrollo del país.	6	22,3
Se enuncia que la autonomía de las universidades es un requisito indispensable para favorecer las relaciones con el mundo laboral y que es necesario que la universidad lidere los cambios que sean oportunos.	5	18,5
Se considera que el desarrollo curricular por competencias fomenta un diálogo más oportuno con las organizaciones empresariales, para interrelacionar los parámetros de formación académica y vida profesional.	4	14,8
Se observa que el seguimiento de los graduados es una acción sumamente importante para vincular el mundo académico y el laboral.	3	11,1

Tabla N° 195. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 2 (continuación).

UNIDAD DE ANÁLISIS 2: RELACIONES CON EL ENTORNO		
Categoría 3: Elaboración de estrategias para incluir los requerimientos del mundo laboral.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se propone que la empresa requiera los servicios de formación y consultoría de la universidad para afianzar las estrategias de responsabilidad social corporativa.	2	7,4
Se observa que las universidades privadas están avanzando firmemente con estrategias diferenciales en cuanto a la vinculación con el sector productivo.	2	7,4
Se explicita que los acuerdos entre instituciones educativas favorecen la actualización de conocimientos y la creación de nuevas estrategias en base a lo que realmente está pasando en el mundo laboral.	1	3,7
Se sugiere que las pasantías tuteladas sean una manera muy interesante de promover un desarrollo académico y laboral del estudiante.	1	3,7
Se formula que sería muy conveniente que las empresas financiaran proyectos de investigación de centros que provengan de las universidades.	1	3,7
Se puntualiza que diseñar estrategias para vincular al posgrado con el sector empresarial sigue siendo muy complejo si no se tiene claro qué se va a pretender en el grado.	1	3,7
Se plantea que es necesario que haya distintos tipos de universidades para satisfacer las demandas del sector productivo.	1	3,7
TOTAL	27	100
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se considera que es necesario un estudio detallado de los programas de posgrado vigentes con el fin de elaborar estrategias flexibles y pertinentes que eviten la fragmentación disciplinar.	6	28,5
Se plantea que el diseño de posgrados por competencias profesionales puede promover una articulación coherente entre los distintos trayectos educativos y una formación más integrada al mundo laboral, aunque es necesario ver su desarrollo en el tiempo.	5	23,8
Se propone que una política de becas a nivel nacional podría fortalecer el desarrollo de las carreras de posgrado.	3	14,3
Se proclama que sería muy útil lograr una articulación a nivel de políticas, a través de foros periódicos entre los directores de posgrado y los actores de una cadena productiva de valor, para lograr una participación indirecta del campo laboral en el diseño y la actualización curricular.	3	14,3
Se plantea que la incorporación de profesores que provengan del mundo empresarial favorece la vinculación con la realidad laboral, así como la participación de profesionales externos a la universidad que evalúen cómo se están desarrollando los distintos programas.	2	9,5
Se comenta que la conformación de espacios colaborativos entre profesores que fomenten la reflexión crítica acerca de los ejes epistemológicos de cada carrera, puede permitir un mejor liderazgo para conducir los cambios y asumir la responsabilidad de los procesos que sean necesarios.	1	4,8
Se sugiere que la metodología de casos sea aplicada con mayor profundidad en los programas de posgrados, dado que permiten una reflexión creativa acerca de estrategias de intervención reales.	1	4,8
TOTAL	21	100

Tabla N° 196. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 3.

UNIDAD DE ANÁLISIS 3: DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS		
Categoría 1: Consideración del peso actual de los contenidos académicos en el diseño.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se considera que el peso de los contenidos académicos en los diseños curriculares de posgrado sigue siendo muy significativo.	14	51,9
Se plantea que las nuevas titulaciones tienen que ser definidas en base a créditos académicos y competencias genéricas y específicas.	8	29,6
Se explicita que un gran problema que atraviesan los diseños curriculares es la falta de trabajo en equipo entre los profesores.	2	7,4
Se observa que al avanzar en la certificación de los contenidos académicos de los posgrados, los alumnos pueden llegar a saber más que los profesores en determinados temas.	1	3,7
Se manifiesta una gran tendencia por parte del profesorado a seguir dictando contenidos académicos, a pesar de la clara necesidad de llevar a cabo un aprendizaje autónomo.	1	3,7
Se sugiere que un diseño curricular planteado por objetivos y buenos contenidos hubiera sido tan conveniente con la delimitación de las competencias profesionales.	1	3,7
TOTAL	27	100
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se observa que el peso de los contenidos académicos en las distintas estructuras curriculares de posgrado sigue siendo muy importante, a pesar de que se comienza a hablar de competencias.	11	50,1
Se propone que en lugar de pensar en contenidos o competencias, se analice a fondo el tema de la gestión universitaria, ya que los compartimentos estancos han generado grandes problemas para el desarrollo de los programas.	5	22,7
Se plantea que la delimitación de competencias profesionales en el currículo exige una adecuada selección de contenidos académicos.	2	9,1
Se indica que es necesario tener en cuenta cómo se evalúan y acreditan los distintos tipos de posgrados antes de considerar el peso de los contenidos o las competencias.	2	9,1
Se explicita que el excesivo peso de los contenidos académicos en las carreras de posgrado puede llevar a una superposición temática con el grado, desatendiéndose la importancia de la producción científicas en dicho nivel.	1	4,5
Se manifiesta que todavía no han sido definidas claramente las competencias profesionales para los diseños curriculares.	1	4,5
TOTAL	22	100
Categoría 2: Contribución del diseño por competencias.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se plantea que la aportación de las competencias gira en torno a las posibilidades de interrelación entre el mundo académico y laboral, con un lenguaje común que permite la innovación y el desarrollo de la carrera profesional.	11	45,8
Se observa que las competencias implican un cambio pedagógico que supone una gran revolución en la universidad.	5	20,8
Se aprecia que contar con una unidad de análisis como las competencias permite cualificar y cuantificar los programas, al facilitar la medición tanto en el diagnóstico como en el desarrollo e impacto en el desempeño.	5	20,8
Se considera que la contribución de las competencias está dada por la articulación que permite llevar a cabo entre cada módulo de formación y por las estrategias de admisión que se exijan para cada posgrado.	2	8,4
Se aclara que como en esta primera etapa de implementación de la reforma sólo han sido presentados con posgrados más prestigiosos, la aportación es muy oportuna desde lo académico.	1	4,2
TOTAL	24	100

Tabla N° 196. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 3 (continuación).

UNIDAD DE ANÁLISIS 3: DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS		
Categoría 2: Contribución del diseño por competencias.		
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se observa que el diseño por competencias profesionales puede facilitar la incorporación de más elementos del mundo laboral, dado que muchas de ellas pueden generarse en el interior mismo de las empresas.	6	33,3
Se aclara que la contribución de las competencias puede ser muy pertinente en las maestrías y especializaciones, pero habría que ver en los doctorados.	4	22,2
Se plantea que la aportación de las competencias puede ser interesante siempre que se las defina con claridad y se instale un debate crítico.	4	22,2
Se considera que los programas diseñados por competencias pueden facilitar el reconocimiento de títulos y el intercambio entre instituciones educativas.	2	11,1
Se enuncia que el diseño por competencias atiende a la complejidad y diversidad del ser humano permitiendo un desarrollo integral y conveniente para la formación universitaria.	1	5,6
Se señala que cualquier cambio en el diseño curricular sólo es conveniente si es acompañado de una gestión universitaria innovadora.	1	5,6
TOTAL	18	100
Categoría 3: Preparación de las universidades para afrontar este cambio curricular.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se expone que las universidades no están preparadas para afrontar un cambio curricular tan importante, dado que aún están centradas en enfoques más tradicionales y endogámicos que hasta pueden llegar a confundir lo estructural con las exigencias burocráticas.	12	57,1
Se considera que un asunto que impacta notoriamente para llevar a adelante la reforma es que los profesores son evaluados por sus investigaciones y no por el trabajo académico; asimismo, la formación que se les requiere en temas pedagógicos es insuficiente.	3	14,3
Se manifiesta un impacto diferencial de las reformas entre las universidades públicas o privadas, donde temas como admisión, financiamiento y calidad son tratados de distinta manera.	3	14,3
Se anuncia que el cambio que debe afrontar la universidad es tan significativo que si no se hace una inversión económica, la resistencia de los profesores va a ser muy importante.	2	9,5
Se considera que con las nuevas reformas las universidades cuentan con nuevos recursos para favorecer la estructuración de las titulaciones, los controles de calidad y las estrategias de movilidad; por lo tanto, la gestión de los posgrados se ve facilitada.	1	4,8
TOTAL	21	100
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se afirma que las universidades están preparadas para afrontar cambios curriculares siempre que las autoridades lideren la reforma, manejen muy bien los tiempos de implementación y busquen mecanismos de financiación.	9	37,5
Se visualiza que la agenda ministerial de Argentina aún no tiene presente una reforma curricular por competencias en los posgrados; los proyectos que se están llevando a cabo pertenecen al Tuning América Latina o dependen de la organización interna de las universidades.	6	25,0
Se señala que las universidades se ven condicionadas por los requerimientos de la acreditación y no están muy abiertas a cambios estructurales.	3	12,5
Se manifiesta la necesidad de contar con mayor formación para el claustro docente a fin de evitar que las reformas sean implantadas burocráticamente.	3	12,5
Se presentan dos tendencias en el profesorado con respecto a las nuevas dinámicas de trabajo académico: aquellos que están a favor de la autonomía del alumno y otros que consideran que se ha escolarizado la universidad.	2	8,3

Tabla N° 196. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 3 (continuación).

UNIDAD DE ANÁLISIS 3: DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS		
Categoría 3: Preparación de las universidades para afrontar este cambio curricular.		
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se plantea que ningún sistema universitario puede tener la capacidad de acometer todos los subcampos que exigen los saberes diferenciados; en tal sentido, lo que está en debate es la desaparición del monopolio universitario y del modelo de universidad compleja hacia la universidad especializada y la multiplicidad de proveedores de saberes.	1	4,2
TOTAL	24	100
Categoría 4: Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se anuncia que el claustro docente no está preparado para afrontar un diseño por competencias y necesita contar con una formación específica que facilite el cambio de lógica.	6	30,0
Se observa que los actuales mecanismos de gobierno son inapropiados para gestionar instituciones flexibles y dinámicas que den respuesta a las necesidades cambiantes de la sociedad de conocimiento.	3	15,0
Se considera que un gran obstáculo puede ser la falta de mecanismos para consultar periódicamente a los empleadores o no contar con opciones de readaptación curricular.	3	15,0
Se prevé ciertas incoherencias entre los diseños curriculares entre los distintos tipos de posgrados.	2	10,0
Se manifiesta una cierta dificultad para definir y seleccionar las distintas competencias presentes en una titulación de posgrado.	1	5,0
Se plantea que el punto de quiebre puede ser la diferencia entre un buen estudiante y uno mediocre y cómo serán los mecanismos para garantizar el acceso y la calidad de la formación.	1	5,0
Se alerta de los problemas que puede acarrear un alumno que comience un posgrado sin haber terminado el grado.	1	5,0
Se manifiesta una gran preocupación por la incorporación de los requerimientos del sistema productivo en el diseño curricular sin perder la esencia de la misión universitaria.	1	5,0
Se plantea que una dificultad que puede llegar a aparecer en el diseño por competencias es la falta de referentes y modelos claros como punto de partida o la ausencia de estructuras de apoyo para acompañar la gestión.	1	5,0
Se requiere de más tiempos para evaluar cuáles fueron las dificultades que se presentaron en la primera convocatoria para titulaciones de posgrado.	1	5,0
TOTAL	20	100
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se plantea que el mayor obstáculo puede ser la no comprensión del cambio de lógica que implica el diseño por competencias y la falta de un sistema de créditos académicos ajustado a perfiles profesionales.	4	22,2
Se afirma que cualquier reforma curricular necesita contar con una capacitación específica para el claustro docente, donde se trabaje mucho en la aplicación práctica y en la elaboración de estrategias de evaluación.	4	22,2
Se impone un trabajo colaborativo entre toda la comunidad académica con el fin de tender al acuerdo y la unificación de criterios pedagógicos y de gestión para el desarrollo pleno de las competencias.	2	11,2
Se enuncia que una dificultad importante para el diseño por competencias puede estar en los requisitos de acreditación establecidos, ya que considerar un número de horas puede atentar contra el desarrollo de las mismas o la articulación entre los trayectos educativos puede ser ficticia.	2	11,2
Se aclara que el diseño por competencias aún no está muy desarrollado y por ende no pueden establecerse las dificultades que acarrearía.	2	11,2

Tabla N° 196. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 3 (continuación).

UNIDAD DE ANÁLISIS 3: DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS		
Categoría 4: Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.		
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se observa que uno de los problemas esenciales en el diseño por competencias es la velocidad de cambio de las mismas, más en las técnicas que en las genéricas.	1	5,5
Se manifiesta cierta preocupación para el desarrollo de las competencias en cuanto a las diversas modalidades de aprendizaje y los procesos de aprehensión diferenciados entre teoría y práctica.	1	5,5
Se presentan algunas dificultades para el diseño por competencias cuando se tiene una mirada a corto plazo o se olvida que los contenidos son un elemento clave de un plan de estudios.	1	5,5
Se detecta una tendencia a importar modelos que se están aplicando en otros sistemas educativos sin la suficiente reflexión sobre lo que realmente pasa en el propio país.	1	5,5
TOTAL	18	100
Categoría 5: Distinción entre programas de tipo académico y profesional.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se requiere una distinción entre los programas de posgrado que se acerquen más a la investigación y aquellos que tengan un carácter profesional; no obstante, en todos deben garantizarse el cumplimiento de los estándares de calidad.	15	71,4
Se estipula que una buena definición de los alcances de un programa y de su correspondiente perfil profesional permite avanzar con distintos tipos de propuestas de posgrado.	2	9,5
Se aclara que es muy importante que los doctores no sean aislados de las empresas, dado que el nivel de reflexión e investigación que alcanzan es un beneficio para la estrategia de negocio.	2	9,5
Se observa que los diferentes modelos de universidad llevarán a considerar distintos tipos de programas.	1	4,8
Se considera que la diferenciación entre los tipos de posgrados es un tema a tener en cuenta más adelante.	1	4,8
TOTAL	21	100
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se considera necesaria la diferenciación entre programas de posgrados académicos y profesionales, dado que hay una fuerte confusión entre ambos diseños y es urgente mejorar las tasas de graduación.	14	73,6
Se recomienda comenzar a pensar en posgrados que se complementen y cuyos vasos comunicantes permitan la generación de nuevos conocimientos.	2	10,5
Se menciona que la diferenciación entre programas de posgrado permitiría un mejor diseño de las políticas públicas que acompañen la aplicación de un sistema de becas o de estrategias específicas de financiación, y que favorezcan el desarrollo de proyectos innovación.	1	5,3
Se objeta la distinción entre los posgrados dado que sería más conveniente considerar que un determinado programa eventualmente daría lugar a una serie de títulos.	1	5,3
Se aclara que los doctorados no podrían diferenciarse entre académicos o profesionales.	1	5,3
TOTAL	19	100
Categoría 6: Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se plantea como imprescindible formar al profesorado en el diseño por competencias, contemplar los estándares de evaluación e ir haciendo los ajustes necesarios para avanzar en las reformas.	5	26,2

Tabla N° 196. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 3 (continuación).

UNIDAD DE ANÁLISIS 3: DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS		
Categoría 6: Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se aclara que el cambio de paradigma de evaluación que se requiere ahora es tan distinto al tradicional, que habrá que trabajar mucho en ello y exigir adecuados mecanismos de control interno en cada universidad.	4	21,0
Se observa que un problema que puede surgir al implementar las competencias es olvidar que hay que evaluar procesos y la relación de los mismos con los perfiles profesionales.	2	10,5
Se manifiesta que la abstracción que presentan las competencias para su desarrollo dificulta significativamente la evaluación de una titulación, así como la medición de la inserción de los graduados en el mercado laboral.	2	10,5
Se considera que el diseño curricular por competencias y su evaluación institucional requieren de un trabajo permanente con toda la comunidad académica y en este aspecto, hay mucho por hacer todavía.	1	5,3
Se enuncia que tanto el Modelo EFQM o las Normas ISO son consideradas como garantía y aval de una titulación, pero no aportan elementos diferenciales para evaluar el impacto y la pertinencia de las competencias.	1	5,3
Se advierte que la planificación por competencias, subcompetencias y objetivos de aprendizaje es muy compleja y si no se trabaja lo suficiente, pueden surgir muchos inconvenientes que afecten la evaluación institucional.	1	5,3
Se explicita que el primer obstáculo para evaluar los diseños por competencias es que aún no se entiende qué se pretende con ellas.	1	5,3
Se objeta que aún es muy reciente para comentar las dificultades que pudieran haber aparecido en la evaluación de los primeros nuevos posgrados.	1	5,3
Se menciona que el costo de gestionar una evaluación y acreditación puede llegar a ser una dificultad para algunas universidades.	1	5,3
TOTAL	19	100
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se señala que la cultura transdisciplinaria es escasa aún y se necesita una visión pedagógica, epistemológica y sociológica para ponderar todos los factores que intervienen en la evaluación.	3	16,7
Se plantea que un problema frecuente se presenta cuando no existen equipos internos de trabajo en las organizaciones para desarrollar tareas de seguimiento en un cambio curricular, dado que algunas veces los estímulos externos de acreditación no son suficientes o llevan a trayectos ficticios.	3	16,7
Se recomienda consultar a los empleadores donde los graduados de los distintos posgrados desarrollan su labor para evaluar el impacto de dichos programas; no obstante, una dificultad es contar con los medios para ello.	3	16,7
Se objeta que los diseños curriculares por competencias son muy novedosos y es difícil analizar los posibles obstáculos en su evaluación.	3	16,7
Se considera conveniente una revisión permanente de los estándares de evaluación y acreditación para lograr mayores niveles de especificidad.	2	11,1
Se manifiesta que el desconocimiento acerca de las nuevas corrientes curriculares que presentan muchos profesores y alumnos produce altos grados de resistencia ante cualquier estrategia de innovación.	2	11,1
Se observa que las instituciones tienen cierta dificultad para verse críticamente a sí mismas; por lo tanto, es necesario que haya mecanismos de evaluación externos sobre los distintos procesos cada vez más complejos y asociados a la fuerte diferenciación y expansión disciplinaria.	1	5,5
Se señala que una dificultad es el desconocimiento que tienen los evaluadores de las agencias de calidad acerca de las competencias profesionales, que hasta puede llegar a producir confusión, rechazo o limitaciones sobre su alcances.	1	5,5
TOTAL	18	100

Tabla N° 197. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 4.

UNIDAD DE ANÁLISIS 4: METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE REQUERIDA PARA LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS		
Categoría 1: Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se aclara que las formas de enseñanza-aprendizaje que requieren las competencias dependen de cuáles sean estas y de cómo se articula su desenvolvimiento en cada asignatura, siempre teniendo en cuenta el perfil profesional delimitado y la medición de su evolución.	8	32,0
Se plantea que las estrategias de enseñanza-aprendizaje que estimulan el desarrollo de las competencias son aquellas que favorecen la participación y la reflexión crítica, como sesiones de análisis práctico integrado, estudio de casos, seminarios, actividades en la empresa, etc.	7	28,0
Se recomienda que el profesorado esté en permanente renovación de teorías, técnicas y procesos, en relación directa con el conocimiento que se genera dentro y fuera de la universidad.	6	24,0
Se propone que las tutorías pueden contribuir a la evolución de las competencias profesionales y potenciarse si se acompañan de trayectos prácticos en empresas.	4	16,0
TOTAL	25	100
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se sugiere que el desarrollo de las competencias implica la elección de metodologías de enseñanza-aprendizaje muy activas que requiera una fuerte relación entre la teoría y la práctica (estudio de casos, simulación, prácticas en empresas, etc.).	8	34,8
Se plantea que el rol del profesor en un programa de posgrado implica el desarrollo diferencial de estrategias de comunicación para promover el pensamiento científico y el discurso argumentativo en pos de encauzar los debates en torno a la realidad profesional.	7	30,4
Se aclara que el protagonismo del alumno en el desenvolvimiento de las competencias lleva a grandes cambios en la concepción del trabajo en el aula y en su relación con el entorno.	5	21,7
Se considera que el desarrollo de propuestas innovadoras en cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje conlleva una dedicación de tiempo para el profesor que no siempre está reconocida económicamente desde la gestión universitaria.	2	8,7
Se aclara que cualquier metodología de enseñanza-aprendizaje innovadora y participativa lleva a que el profesor se convierta en un profesional reflexivo e investigador de su propia práctica.	1	4,4
TOTAL	23	100
Categoría 2: Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se aclara que la formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia dependerá del tipo de programa de posgrado; no obstante, siempre se recomiendan instancias presenciales.	9	45,0
Se explicita que la herramienta virtual sólo puede ser un complemento en un diseño curricular.	6	30,0
Se sugiere que hay mucho para investigar sobre cómo se elaboran los diseños de programas a distancia, qué calidad tienen los materiales y cómo cada estudiante construye su propio trayecto académico en relación a la tutoría.	2	10,0
Se propone desarrollar cursos para que los profesores y estudiantes se familiaricen con las estrategias virtuales.	2	10,0
Se considera conveniente analizar los alcances y la calidad de los títulos de posgrado obtenidos a través de programas totalmente a distancia.	1	5,0
TOTAL	20	100

Tabla N° 197. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 4 (continuación).

UNIDAD DE ANÁLISIS 4: METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE REQUERIDA PARA LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS		
Categoría 2: Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.		
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se tiende a incluir en los diseños curriculares de posgrado, instancias presenciales, virtuales y a distancia, dependiendo del área de conocimiento y los materiales de estudio.	9	47,4
Se objeta que es imposible tener una opinión formada en cuanto al desarrollo de las competencias con una metodología a distancia.	4	21,0
Se plantea que dada las reuniones por el Proyecto Tuning todavía no se ha tratado el tema de la educación a distancia con respecto al desarrollo de las competencias, pero puede llegar a ser una gran contribución.	2	10,5
Se presentan dudas acerca de cómo se trabaja en la educación a distancia la relación entre teoría y práctica.	2	10,5
Se recomienda trabajar intensamente en los requerimientos que exige el manejo de las herramientas virtuales tanto en profesores como alumnos.	1	5,3
Se observa que las universidades tienden a tratar de forma diferencial las propuestas curriculares a distancia, cuestión que dificulta la innovación.	1	5,3
TOTAL	19	100
Categoría 3: Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se sugiere llevar a cabo evaluaciones conjuntas de cada período educativo para evaluar el grado de desarrollo de cada competencia y ayudar a los profesores en su análisis (desde su definición hasta la construcción de indicadores para cada nivel).	9	40,9
Se explicita que las competencias no pueden ser observadas directamente en toda su complejidad, pero pueden ser inferidas del desempeño; por lo tanto, varios métodos pueden permitir reunir evidencias, en cantidad y calidad suficiente para hacer juicios razonables.	5	22,7
Se plantea que la forma de evaluar por competencias requiere considerar los procesos en forma continua y es necesario trabajar mucho en este aspecto ya que el cambio de concepción es radical.	5	22,7
Se requiere contar con un mayor número de investigaciones para saber cómo se puede evaluar por competencias.	2	9,1
Se sugiere que el alumno cuente con un currículo académico y uno por competencias, donde lo importante no es la foto sino el aprendizaje que ha llevado a cabo.	1	4,6
TOTAL	22	100
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se sugiere que al evaluar por competencias en un posgrado se trabaje con producciones generales sobre determinados temas y reuniendo evidencias del proceso.	8	44,4
Se considera que las estrategias de evaluación tienen que ser revisadas con relativa urgencia en los posgrados, para empezar a innovar cuanto antes.	5	27,8
Se observa que la evaluación por competencias exige mucho más trabajo para el profesor y requiere mucha investigación previa.	4	22,2
Se plantea que si todavía falta investigar mucho acerca de cómo son los aprendizajes, es difícil poder determinar cómo se puede evaluar bien.	1	5,6
TOTAL	18	100
Categoría 4: Delimitación de la responsabilidad del educador ante del desarrollo de las competencias.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se plantea que los profesores están preparados para afrontar el cambio, el tema es cómo el sistema educativo promueve y motiva para ello.	8	34,7

Tabla N° 197. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 4 (continuación).

UNIDAD DE ANÁLISIS 4: METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE REQUERIDA PARA LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS		
Categoría 4: Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de las competencias.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se explicita que la responsabilidad del educador es clave en cualquier tipo de programa, más allá de si se trata de objetivos, competencias o contenidos.	6	26,1
Se observa una resistencia por parte de los profesores a incorporar el tema de las competencias profesionales y este es un gran reto para la universidad.	5	21,7
Se aclara que los profesores de las universidades privadas están más permeables a asumir las tutorías y una responsabilidad mayor ante el desarrollo de las competencias en los alumnos.	2	8,7
Se denuncia que a veces se da un pacto tácito entre los alumnos y los profesores para llegar a un nivel de mínima exigencia.	1	4,4
Se indica que no se ha fomentado lo suficiente la participación colegiada de los profesores y ahora se observa un grado de descoordinación que dificulta avanzar con los cambios.	1	4,4
TOTAL	23	100
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se plantea sin lugar a dudas, que un diseño por competencias exige más trabajo y responsabilidad por parte de los profesores y nuevas estrategias de intervención.	9	45,0
Se afirma que la mayoría de los profesores están formados con viejos paradigmas educativos donde el alumno ocupaba un lugar secundario; por lo tanto, el cambio que exigen las actuales tendencias metodológicas es altamente significativo.	5	25,0
Se observa que la posibilidad de que un profesor pueda dedicarse de manera full time a su profesión es remota y las estructuras del sistema educativo no generan aún propuestas en tal sentido.	5	25,0
Se explicita que hay cuestiones generacionales que impactan en el grado de responsabilidad que asume un profesor ante los cambios en el sistema educativo.	1	5,0
TOTAL	20	100
Categoría 5: Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se considera que un diseño curricular por competencias puede contribuir a generar un punto de encuentro para conocer las necesidades de todos los actores involucrados, regularizar la oferta en base a controles de calidad y facilitar la medición de su impacto en la sociedad.	11	61,0
Se sugiere que el mejor controlador del sistema educativo es el alumno y quien puede optar entre programas de distinto tipo, siempre que cuente con las ayudas económicas necesarias.	2	11,1
Se anuncia que la responsabilidad social y la formación humanística son aspectos esenciales en un diseño curricular, pero muy difíciles de medir.	2	11,1
Se formula que es necesario contar con una apuesta más importante desde el Estado para fomentar la investigación y la formación, y complementar estas acciones con herramientas privadas que faciliten la inversión en educación.	1	5,6
Se sostiene que todavía es prematuro considerar que los nuevos diseños curriculares y el nuevo paradigma educativo contribuyan a un mejor desempeño de los graduados en la sociedad.	1	5,6
Se plantea que los perfiles profesionales por competencias pueden llegar a hacer restrictivo el acceso al nivel de posgrado.	1	5,6
TOTAL	18	100

Tabla N° 197. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 4 (continuación).

UNIDAD DE ANÁLISIS 4: METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE REQUERIDA PARA LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS		
Categoría 5: Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.		
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se sostiene que los diseños de posgrados por competencias pueden contribuir a un mejor desempeño del egresado en su entorno, siempre que se exploren continuamente las demandas sociales y laborales.	6	31,6
Se plantea que aquella sociedad que logre incrementar los posgrados en términos de calidad y cantidad podrá mejorar sus niveles de productividad y los indicadores económicos y salariales.	6	31,6
Se considera que aún no pueden elaborarse conclusiones de las nuevas propuestas curriculares dado que son muy recientes y los criterios de calidad referidos al impacto social apenas han sido incluidos.	4	21,1
Se formula que la falta de egresados en determinados posgrados obstaculiza la evaluación de resultados y hasta puede llegar a frenar la innovación y la articulación entre los niveles educativos.	2	10,5
Se sugiere la creación de observatorios de graduados en las distintas disciplinas para evaluar los aciertos y los obstáculos de una determinada carrera.	1	5,2
TOTAL	19	100

Tabla N° 198. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 5.

UNIDAD DE ANÁLISIS 5: EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA		
Categoría 1: Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se plantea que el diseño curricular por competencias puede elevar en principio la calidad de las titulaciones de posgrado, pero un aspecto fundamental es la formación del profesorado y la lectura que se haga de las necesidades sociales y laborales.	15	62,5
Se especifica que si bien el trabajo con las competencias puede contribuir a mejorar los indicadores de calidad, hay mucho trabajo por delante que afecta a toda la comunidad educativa y a las agencias de calidad.	5	20,8
Se anuncia que la acreditación de titulaciones es el gran desafío en temas de calidad.	2	8,3
Se insiste en que las universidades necesitan información y reflexión sobre sus propias actividades a fin de generar estrategias de mejora para elevar la calidad de sus programas.	1	4,2
Se duda sobre el impacto que las reformas surgidas del proceso de Bolonia puedan llegar a tener sobre la calidad de las titulaciones.	1	4,2
TOTAL	24	100
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se afirma que el diseño curricular por competencias puede ayudar a elevar el nivel del posgrado siempre que las mismas sean pertinentes y flexibilicen las estructuras de las carreras.	11	73,4
Se alerta que el trabajo curricular por competencias puede ser una alternativa para mejorar las carreras de posgrado, pero dependerá de la orientación de las mismas y del área de conocimiento.	2	13,3
Se indica que el diseño por competencias todavía es muy reciente y no se puede evaluar qué va a pasar.	2	13,3
TOTAL	15	100

Tabla N° 198. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 5 (continuación).

UNIDAD DE ANÁLISIS 5: EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA		
Categoría 2: Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se describe que para evaluar la formación práctica se deberían delimitar indicadores de rendimiento, de procesos y de productos, teniendo en cuenta el entorno, los objetivos y las exigencias ministeriales y autonómicas.	6	28,5
Se indica que un punto esencial en cualquier evaluación planteada fuera del aula requiere un seguimiento específico de los alumnos y debe contarse con medios económicos y tecnológicos a través del tiempo.	5	23,8
Se aclara que la participación de los profesores en la evaluación de las prácticas es un factor trascendental para considerar qué está ocurriendo y establecer planes de mejora.	2	9,5
Se explicita que los resultados obtenidos a través de un sistema de indicadores para evaluar las prácticas deben ser públicos y tratados con cautela.	2	9,5
Se considera que los indicadores relacionados con la práctica deben ser elaborados desde la universidad en relación directa con la empresa, ya que surgen de una profunda reflexión teórica.	2	9,5
Se considera que los indicadores para evaluar la formación práctica deben partir de las asignaturas y definirse en dos niveles: el diseño y la práctica.	1	4,8
Se propone un seguimiento muy específico de los contratos de prácticas de los alumnos, ya que en algunas oportunidades el trabajo que se desarrollan no está vinculado con los estudios que cursan.	1	4,8
Se especifica que un indicador muy significativo para la evaluación de aspectos prácticos en los posgrados es la elaboración de tesis y las temáticas que se abordan en ellas.	1	4,8
Se plantea que no existe un conjunto de indicadores estadísticos que permita elaborar un ranking de universidades.	1	4,8
TOTAL	21	100
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se considera que el tema de la evaluación de las prácticas en los posgrados no está desarrollado suficientemente y requiere la elaboración de indicadores muy claros, variados y de fácil aplicación.	7	31,8
Se propone que los indicadores asociados a las prácticas en posgrados sean sugeridos y trabajados inicialmente por la agencia de calidad, pero su aplicación debe ser flexible y autónoma.	5	22,7
Se plantea que para elaborar los indicadores relacionados con las prácticas hay que consultar directamente a la sociedad, a las empresas y a cualquier organización que emplee graduados del sistema educativo.	4	18,2
Se formula que los indicadores referidos al impacto de los graduados es un tema que genera grandes debates y exige herramientas dinámicas muy asociadas al mundo empresarial.	2	9,1
Se observa que las experiencias internacionales pueden ayudar en la elaboración de un sistema de indicadores para la evaluación de las competencias desplegadas en las prácticas de posgrado.	2	9,1
Se aclara que la evaluación de la gestión curricular de los posgrados es un tema esencial para luego analizar los resultados de aplicar ciertos indicadores.	2	9,1
TOTAL	22	100
Categoría 3: Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación de los posgrados.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se considera que el establecimiento de controles de calidad constituye otro obstáculo entre la sociedad, las universidades y las empresas, y puede generarse una endogamia fácilmente corruptible; el que juzga es el mercado.	4	21,1

Tabla N° 198. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 5 (continuación).

UNIDAD DE ANÁLISIS 5: EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA		
Categoría 3: Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación de los posgrados.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se anuncia que las agencias de calidad tendrán que aprender a acreditar, tratando de evitar las resistencias y la burocratización.	4	21,1
Se sugiere que el rol de las agencias de calidad en cuanto a la evaluación y acreditación de los posgrados sea sumativo, donde se propongan mecanismos metodológicos y materiales que las universidades puedan elegir o no.	3	15,8
Se propone que se controle desde las agencias que las universidades tengan sistemas de control de calidad muy bien organizados y se garantice que lo que se dice que se hace, sea así.	3	15,8
Se plantea que debería haber estándares comunes para permitir la comparación entre titulaciones y el aseguramiento de la movilidad, el intercambio y la cooperación internacional.	3	15,8
Se comenta que el gran problema es que no existen programas de autorregulación interna en las universidades y entonces las agencias de calidad llevan a cabo tareas que no le corresponden y que ponen en evidencia la falta de autonomía y el infantilismo.	1	5,2
Se aclara que en el caso de las escuelas de negocios existen otras acreditaciones que amplían los reconocimientos institucionales y se manejan con criterios fiables.	1	5,2
TOTAL	19	100
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se propone que la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria tenga una mirada distinta cuando evalúa y acredita un posgrado, dado que las universidades ven afectada su autonomía ante ciertos juicios de las comisiones de pares y los indicadores que son utilizados.	9	52,9
Se sugiere que los evaluadores reciban una formación específica en temas de competencias ya que hay cierto desconocimiento acerca de cómo esto va a impactar en los indicadores curriculares.	4	23,5
Se aclara que las agencias de evaluación nacieron para controlar a las universidades privadas que se expandían sin estándares de calidad, pero actualmente se les exige una reflexión profunda para la definición de nuevas tareas.	1	5,9
Se plantea que la categorización de la acreditación de los posgrados optativa, dificulta la comparación y el otorgamiento de ayudas pertinentes para el desarrollo de las distintas carreras.	1	5,9
Se enuncia como relevante que se evalúe la gestión curricular de los posgrados, más allá de si se trabaja por competencias o por contenidos.	1	5,9
Se considera que las agencias de calidad valoradas, son aquellas que están integradas en redes internacionales.	1	5,9
TOTAL	17	100

Tabla N° 199. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 6.

UNIDAD DE ANÁLISIS 6: GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD		
Categoría 1: Estimación del papel de las competencias en el paso del conocimiento tácito al explícito.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se considera que las competencias profesionales deberían contribuir al paso de cierto conocimiento tácito a explícito para apropiarse del mismo; hasta ahora quizás se han enseñado cosas que no tenían que ver con lo que se pretendía.	9	47,4

Tabla N° 199. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 6 (continuación).

UNIDAD DE ANÁLISIS 6: GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD		
Categoría 1: Estimación del papel de las competencias en el paso del conocimiento tácito al explícito.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se piensa que el trabajo con las competencias implicará un mayor trabajo para los profesores y que será muy difícil de implementar aunque hay experiencias muy incipientes no quedan claros aún los beneficios.	5	26,3
Se observa que la transferencia de conocimientos en el trabajo por competencias dependerá de la clara y consensuada definición de las mismas.	3	15,7
Se aclara que un punto interesante para el análisis de las competencias responde a que los mercados laborales europeos están alineados, no así sus sistemas educativos.	1	5,3
Se plantea que pueden haber diferencias en cómo se trabajen las competencias en las universidades privadas y en las públicas.	1	5,3
TOTAL	19	100
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se considera que la competencia puede ayudar al paso del conocimiento tácito al explícito en la medida que obliga a definir y sistematizar procesos, pero todavía hay mucho trabajo por delante.	12	75,0
Se plantea que hay ciertos conocimientos que siguen quedando en lo tácito porque justamente ponerlos explícitos pueden constituir un problema docente.	1	6,25
Se explicita que el trabajo con competencias está muy relacionado con el manejo de la información y con las estrategias de investigación.	1	6,25
Se puntualiza que lo que más conspira contra lo transferible de las competencias es la falta de una articulación vertical y horizontal de la carrera.	1	6,25
Se observa que aún no queda claro si trabajando por competencias se superan los problemas que existen al trabajar por objetivos.	1	6,25
TOTAL	16	100
Categoría 2: Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se afirma que la gestión del conocimiento en la universidad no se ha planteado aún, ya que a veces parece que en ciertas reflexiones no se ha salido de la era industrial.	12	50,0
Se considera que la universidad es capaz de aceptar cualquier reforma sin llevar a cabo muchos cambios y los profesores no están acostumbrados a integrar nuevas perspectivas de trabajo.	3	12,5
Se anuncia que las universidades deberán trabajar mucho en aspectos de autoevaluación y estrategias de mejora.	3	12,5
Se afirma que la universidad gestiona su conocimiento y reflexiona sobre sus prácticas, pero en el ámbito público no existen márgenes flexibles de libertad para llevar a cabo muchos cambios; distinta situación se observa en las instituciones privadas, las que ya han empezado a trabajar en ello.	2	8,3
Se observa que en la universidad se han dejado sin institucionalizar ni sistematizar muchas prácticas y se están perdiendo muchas oportunidades por no aprovechar la propia gestión de ese conocimiento.	2	8,3
Se especifica que un punto esencial para gestionar el conocimiento en las universidades parte del liderazgo de la alta conducción.	1	4,2
Se explicita que no se sabe cómo la gestión del conocimiento impacta en la dinámica misma de la universidad.	1	4,2
TOTAL		100
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se considera que no se han valorado en profundidad los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad, pero se están llevando a cabo algunos estudios al respecto.	9	47,4

Tabla N° 199. Entrevista a expertos. Frecuencias sobre la unidad de análisis 6 (continuación).

UNIDAD DE ANÁLISIS 6: GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD		
Categoría 2: Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.		
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se observa que las universidades en general no están dirigidas por académicos y por lo tanto, a veces se presenta una profunda incomprensión de la investigación como parte de la formación; también hay fallos de gestión.	2	10,5
Se plantea que las universidades deberán trabajar mucho en acciones de autoevaluación para garantizar la calidad institucional y de sus programas.	2	10,5
Se propone diferenciar el tema de la gestión del conocimiento teniendo en cuenta cada institución educativa.	2	10,5
Se expone cierto desconocimiento ante la reflexión sobre los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	2	10,5
Se indica que el posgrado todavía es considerado ajeno a la dinámica de la universidad, el número de alumnos no se presenta en los registros ministeriales y hasta se presume que estas carreras deben autoabastecerse.	1	5,3
Se explicita que el conocimiento sólo existe en un escenario de libertad social y de mercado, más allá de la complejidad que se deriva de esto en términos de monopolios de saber, derechos de propiedad intelectual y pública, y de la propia mercantilización del saber.	1	5,3
TOTAL	19	100
Categoría 3: Intervención de los posgrados como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.		
Subcategorías para España	FRECUENCIA	%
Se considera que la universidad tiende a dejar entrar a otros sistemas en su dinámica y el modelo de las competencias puede ayudar a flexibilizar los espacios curriculares.	8	42,1
Se afirma que el posgrado es un terreno difuso donde coexisten elementos académicos y profesionales y en consecuencia, la universidad podría liderar la incorporación de otras instituciones de la sociedad.	5	26,3
Se plantea que la interacción entre la universidad, la sociedad y las empresas es muy compleja, máxime el sistema burocrático que rige la educación y la resistencia de los profesores.	5	26,3
Se establece que es esencial generar herramientas que ayuden a lograr consensos y acuerdos de intervención entre los diferentes participantes y la responsabilidad social corporativa puede contribuir en tal sentido.	1	5,3
TOTAL	19	100
Subcategorías para Argentina	FRECUENCIA	%
Se considera que la contribución de los posgrados puede ser muy importante si se acompaña de políticas públicas para potenciar el desarrollo de la investigación, se respeta su heterogeneidad y se articula con otras organizaciones de la sociedad; dado que la universidad no tiene capacidad ni posibilidades para ser la única oferente de procesos de transferencia de saber.	9	52,9
Se anuncia que existen algunas experiencias muy interesantes en cuanto a la conexión entre universidad, empresas y asociaciones profesionales, por lo tanto es importante innovar en todos los aspectos curriculares.	5	29,4
Se observa que si bien el posgrado en un espacio oportuno para la innovación, es un problema la falta de articulación entre los propios niveles educativos.	1	5,9
Se plantea que desde el Proyecto Tuning todavía no se ha avanzado en la articulación de la universidad con otras instituciones de la sociedad, sólo se ha establecido un diálogo muy importante con los empleadores.	1	5,9
Se establece que la aplicación de las competencias en los diseños curriculares demandará un diálogo muy importante entre las distintas instituciones de la sociedad, pero hay que evitar conflictos improductivos.	1	5,9
TOTAL	17	100

De acuerdo al análisis llevado a cabo sobre las opiniones de los expertos españoles, se han podido observar las siguientes tendencias en relación a cada unidad y categoría seleccionada:

- **La preocupación por los alcances del Espacio Europeo de Educación Superior y la posible devaluación de los títulos han encabezado las reflexiones sobre los posgrados (23,2%), a pesar de denotarse la inadecuación del sistema universitario anterior para hacer frente a la sociedad del conocimiento.** Asimismo, se han observado ciertos temas que si bien se presentan en forma dispersa, contextualizan las reformas tales como: la reorganización de los posgrados al mismo tiempo que el grado, la necesidad de incorporar las demandas sociales y del mercado en las propuestas educativas y el surgimiento de las escuelas de negocios como una alternativa de formación con calidad (cada idea representada por el 11,5%). En menor escala, se ha mencionado la reconversión de los doctorados con mención de calidad en másters oficiales y la heterogeneidad actual de las ofertas curriculares; también se ha resaltado la mayor autonomía de las universidades para proponer sus titulaciones con la competitividad que esto representa.
- **Al considerar concretamente el tema de las orientaciones para la creación de propuestas de posgrado, ha aparecido tanto la necesidad de contar con diseños curriculares por competencias para aunar criterios laborales (18,2%), como la incertidumbre para llevar a cabo las reformas que propone Bolonia y la presencia de criterios más políticos que pedagógicos para asegurar su calidad (cada idea con el 15,2%).** También se ha acotado que la universidad española no está preparada para tales cambios y que es posible que sólo se hagan modificaciones nominales (12,1%). Otras tendencias que se han mencionado aunque con una presencia más limitada han sido: la flexibilidad de las nuevas titulaciones con orientaciones marcadas hacia la investigación o lo laboral, la evaluación de los perfiles profesionales para responder con solvencia y rapidez a las nuevas demandas y el equilibrio que se requiere para no dejar de lado los grandes ámbitos curriculares.

- **En relación a la aportación de un posgrado para el desarrollo de un estudiante se ha planteado su complementariedad con las titulaciones de grado, dada la formación tan básica que estas últimas tienen, y su misión profesionalizante al añadir un plus de formación práctica que contribuye a la obtención de un mejor posicionamiento en el mercado laboral (44,0%).** También se ha propuesto que con las nuevas reformas se aplique una tipificación de posgrados más cercana a criterios de calidad (24,0%), dado que a veces es inevitable una endogamia en los planteamientos curriculares donde los cuerpos de profesores pueden generar un anquilosamiento de programas donde se copian unos a otros y donde no está claro el valor diferencial. En menor medida, se ha mencionado la contribución del posgrado a la formación continua (12,0%).
- **La integración de las condiciones y las demandas de la sociedad y del mercado en las propuestas disciplinarias de posgrado ha sido un tema recurrente, donde se ha visualizado que las nuevas propuestas proceden de antiguas titulaciones que han sido rediseñadas sin tener claro cómo va a quedar conformado el grado y por ende, donde no se ha incluido este aspecto (28,0%).** Para otros, esta cuestión de la incorporación de los requerimientos laborales depende del área de conocimiento que aborde el posgrado (12,0%). Asimismo, se ha planteado que hay una tensión latente entre los que han afirmado que es necesario que la universidad se acerque a las necesidades de la sociedad y de los empleadores y aquellos que han considerado que la esencia de cultura académica implica un desarrollo más general e integral (12,0%). De igual modo, se ha considerado que la oficialización de ciertos posgrados es un tema muy complejo que lleva a pensar cuáles serán los alcances de la acreditación, tanto a nivel nacional como europeo o internacional y cómo serán los mecanismos de financiación (12,0%).
- **En cuanto a la existencia de una visión compartida entre los empleadores y los académicos, la mayoría de los entrevistados ha sostenido que la universidad está más centrada en la oferta de sus programas que en la demanda y sería recomendable que se vayan**

integrando las ideas provenientes de la empresa, sin perder los aspectos esenciales de la formación básica (38,1%). También se ha puntualizado que dadas las actuales reformas, el diseño por competencias favorece la interacción entre el mundo académico y el laboral (23,8%), pero se ha indicado que no siempre está claro qué perfil buscan los empleadores y la universidad quiere abarcar todo con los mismos patrones y estándares y en consecuencia, los tiempos de reacción muy lentos (19,1%).

- **Cuando se consulta acerca de las estrategias para incorporar las exigencias del mercado laboral en las nuevas titulaciones de posgrados, las repuestas han estado más diversificadas. No obstante, se ha anunciado que es necesario un análisis específico de las demandas del mundo laboral para establecer estrategias integrales, acordes al modelo de desarrollo del país (22,3%).** También se ha enunciado que la autonomía de las universidades es un requisito indispensable para favorecer las relaciones con el mundo laboral y que es necesario que la universidad lidere los cambios que sean oportunos (18,5%), donde el diseño por competencias puede favorecer la interacción (14,8%). En menor medida se han enumerado algunas alternativas de trabajo conjunto: pasantías tuteladas, convenios entre instituciones, financiamiento empresarial de proyectos de investigación y servicios de formación y consultoría, entre otros.
- **Para una parte significativa de los expertos, en el diseño curricular de posgrados se sigue pensando primero en los contenidos académicos (51,9%),** a pesar que se ha planteado que las nuevas titulaciones tienen que ser definidas en base a créditos académicos y competencias profesionales (29,6%).
- **Al interrogar sobre las aportaciones de los nuevos diseños curriculares de posgrado, la mayor parte de los entrevistados han planteado que las competencias facilitan la interrelación entre el mundo académico y laboral, al permitir la utilización de un lenguaje común (45,8%) y la posibilidad de contar con una unidad de análisis para cualificar y cuantificar la evolución y medición del impacto de los programas (20,8).**

Asimismo se ha puesto el acento en el revolucionario cambio pedagógico que requieren las competencias (20,8%).

- **La mayor parte de los expertos españoles ha sostenido que las universidades españolas no están preparadas para afrontar un cambio curricular tan importante, dado que aún están centradas en enfoques más tradicionales y endogámicos que hasta pueden llegar a confundir lo estructural con las exigencias burocráticas (57,1%).** A su vez, se ha aclarado que un asunto que impacta notoriamente para llevar a cabo la reforma es que los profesores son evaluados por sus investigaciones y no por el trabajo académico (14,3%), lo que lleva a diferencias en cuanto al carácter público o privado de la universidad (14,3%).
- **Cuando se ha solicitado la enumeración de las dificultades en el diseño por competencias, las opiniones han sido muy diversas y se abren un abanico de posibilidades. La falta de preparación del claustro docente ha encabezado la lista (30,0%),** seguida de la crítica a los actuales mecanismos de gobierno que son inapropiados para gestionar instituciones flexibles y dinámicas que den respuesta a las necesidades cambiantes de la sociedad de conocimiento y la ausencia de herramientas para consultar periódicamente a los empleadores (estos dos últimos obstáculos con el 15,0% de presencia). En menor medida se han explicitado problemas vinculados a las dificultades para elegir y definir las competencias que comprenden un perfil profesional, las diferencias en el rendimiento de los alumnos, la falta de una estructura de apoyo para acompañar la gestión de estas titulaciones, etc.
- **Si se explora puntualmente la necesidad de diferenciar los tipos de programas, las respuestas han sido contundentes y han expresado que pueden convivir titulaciones que se acerquen más a la investigación con aquellas que tengan un carácter más profesional;** no obstante, en todas deben garantizarse el cumplimiento de los estándares de calidad (71,4%).
- **Las posibles dificultades en la evaluación de programas por competencias también ha despertado muchas observaciones en los**

entrevistados. Se ha planteado como urgente la formación del profesorado y la consideración de los estándares de evaluación (26,2%). Por otra parte, es imprescindible exigir adecuados mecanismos de control interno en las universidades (21,0%), que tomen en cuenta la evaluación de los procesos educativos en relación con los perfiles profesionales (10,5%). Para algunos expertos, la abstracción de las competencias obstaculiza cualquier tipo de evaluación y medición su impacto (10,5%). Otras cuestiones se han centrado en las posibles dificultades a la hora de definir las competencias, la falta de un trabajo de equipo, la aplicación irreflexiva de cualquier modelo de evaluación de la calidad y la ausencia de fondos económicos para llevar a cabo estas evaluaciones.

- **Los expertos han afirmado que las formas de enseñanza-aprendizaje que requieren las competencias dependen de cuáles sean estas y de cómo se articula su desenvolvimiento en cada asignatura, siempre teniendo en cuenta el perfil profesional delimitado y la medición de su evolución (32,0%).** Pero también otra parte de los expertos han planteado que las estrategias de enseñanza-aprendizaje que estimulan el desarrollo de las competencias son aquellas que favorecen la participación y la reflexión crítica, como sesiones de análisis práctico integrado, estudio de casos, seminarios, actividades en la empresa, etc. (28%). Asimismo, se ha recomendado que el profesorado esté en permanente renovación de teorías, técnicas y procesos, y en relación directa con el conocimiento que se genera dentro y fuera de la universidad (24,0%).
- **Al considerar la formación en competencias sólo desde una metodología a distancia, la mayor parte de los entrevistados han opinado que dependerá del tipo de programa de posgrado; no obstante, siempre se ha recomendado la inclusión de instancias presenciales (45,0%).** En el mismo sentido, otro grupo ha sugerido que la herramienta virtual sólo sea un complemento en el diseño (30,0%).
- **En relación a las estrategias para evaluar el nivel de concreción de cada**

competencia, la mayoría de los entrevistados ha propuesto llevar a cabo evaluaciones conjuntas de cada período educativo que abarquen desde su definición hasta la construcción de indicadores para cada nivel (40,9%). También han sostenido que las competencias no pueden ser observadas directamente en toda su complejidad, pero pueden ser inferidas del desempeño; por lo tanto, varios métodos pueden permitir reunir evidencias, en cantidad y calidad suficiente para hacer juicios razonables (22,7%). Asimismo han recordado que esta concepción de evaluación implica un cambio radical con las formas habituales en la universidad española, situación que requiere mucho trabajo puntual con los profesores (22,7%).

- **Para gran parte de los entrevistados, los profesores están preparados para afrontar la formación por competencias, pero el gran tema es cómo el sistema universitario va a motivar y a llevar a cabo los cambios administrativos necesarios (34,7%).** También se ha afirmado que la responsabilidad del educador en la formación de los estudiantes va más allá de las competencias (26,1%), pero hay una resistencia muy significativa que ha sido provocada por la reforma misma (21,7%).
- **En cuanto a si las competencias pueden contribuir al mejor desempeño del egresado en la sociedad, la mayoría de los consultados ha considerado que pueden ayudar a generar un punto de encuentro para conocer las necesidades de todos los actores involucrados, regularizar la oferta en base a controles de calidad y facilitar la medición de su impacto en la sociedad (61,0%).** También ha habido quienes han sostenido que el mejor controlador del sistema educativo es el alumno y quien puede optar entre programas de distinto tipo, siempre que cuente con las ayudas económicas necesarias (11,1%). Asimismo, otro grupo reducido ha planteado que la responsabilidad social y la formación humanística promovidas en las competencias genéricas, son aspectos esenciales en un diseño curricular pero muy difíciles de medir (11,1%).
- **Para un importante número de los entrevistados, el diseño curricular**

por competencias puede elevar en principio la calidad de las titulaciones de posgrado, pero teniendo en cuenta que un eje prioritario es la formación del profesorado y la lectura que se haga de las necesidades sociales y laborales (62,5%). También se ha considerado que hay mucho trabajo por delante en toda la comunidad académica y en las agencias de calidad (20,8%).

- Según una parte mayoritaria de los entrevistados, la evaluación de prácticas en los posgrados requiere la formulación de indicadores de rendimiento, procesos y productos, teniendo en cuenta el entorno en el que se desarrollan, sus objetivos y las exigencias ministeriales y autonómicas (28,5%). Pero también han afirmado que un tema central en cualquier evaluación planteada fuera del aula, requiere un seguimiento específico de los alumnos y para ello debe contarse con medios económicos y tecnológicos a través del tiempo (23,8%). En menor medida otros aspectos influyen en la evaluación de las prácticas, tales como la participación de los profesores, la redacción conjunta de los indicadores entre la universidad y la empresa y el tratamiento de los resultados obtenidos.
- En relación al papel que deben desempeñar las agencias de calidad, las opiniones han estado divididas. Por un lado están los expertos que han sostenido que el establecimiento de controles de calidad constituye otro obstáculo entre la sociedad, las universidades y las empresas, y de esta forma puede llegar a producirse una endogamia fácilmente corruptible y que las agencias deben aprender a acreditar, tratando de evitar las resistencias y la burocratización de los procesos (ambas observaciones con 21,1% de representación cada una). Por otra parte, están los que han considerado que el rol debe ser sumativo y metodológico, o que deben controlar lo que las universidades dicen que hacen (15,8% cada idea). También se ha planteado que la existencia de estándares favorece la comparación entre titulaciones y el aseguramiento de la movilidad, el intercambio y la cooperación internacional (15,8%).
- La contribución de las competencias profesionales para promover el

paso de cierto conocimiento tácito a explícito ha sido valorada positivamente por la mayoría de los entrevistados (47,4%). No obstante, ha habido algunos que han sostenido que la transferencia implica un mayor trabajo para los profesores (26,3%) y por ende, es necesaria una definición clara y consensuada de dichas competencias (15,7%).

- **En cuanto a la valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad, la mitad de los entrevistados han afirmado que no se ha planteado este tema aún (50,0%) y que a su vez, la comunidad académica es capaz de aceptar cualquier reforma sin llevar a cabo muchos cambios (12,5%).** También se ha anunciado que las universidades deberán trabajar mucho en aspectos de autoevaluación y estrategias de mejora (12,5%).
- **Cuando se interroga acerca de la intervención de los posgrados como parte un proceso mayor de generación de conocimiento, la mayoría de los entrevistados han afirmado que las universidades son permeables a la hora de incluir a otros actores de la sociedad (42,1), y donde es esencial que éstas lideren la participación (26,3%).** No obstante, otro grupo ha aclarado que la interacción entre la universidad, la sociedad y las empresas es muy compleja, máxime cuando el sistema educativo es muy rígido y hay una resistencia importante por parte de los profesores (26,3%).

Siguiendo con el análisis planteado, los expertos argentinos han considerado las siguientes cuestiones:

- **La expansión explosiva de los posgrados a partir de la década de los noventa y la falta de una diferenciación clara entre los distintos tipos, han liderado el listado de reflexiones sobre este nivel educativo (ambos con 16,7% de representación cada uno), complementado por la observación acerca de la débil estructuración de los doctorados y la escasa oferta educativa al respecto (10,4%).** Por otra parte, los entrevistados han presentado otros temas que enriquecen el diagnóstico: la necesidad de contar con herramientas operativas que permitan evaluar la calidad de propuestas curriculares novedosas, la falta de formación del

claustro docente, la mayor especificidad de los posgrados dedicados a la Administración y la ausencia de políticas públicas para promover la investigación y la participación de los alumnos en este nivel educativo. Al tener en cuenta la estructuración interna de los posgrados, han aparecido asuntos vinculados a la escasa articulación entre el grado y el posgrado, la tensión permanente entre lo académico y lo profesional y la creciente movilización del adulto en el aula que a veces no llega a concretar su trabajo de tesis y deja inconclusa su graduación.

- **En cuanto a las orientaciones para el diseño de los posgrados, la mayor parte de los expertos han opinado que es necesaria una fuerte revisión en este nivel teniendo en cuenta las tendencias mundiales, pero han considerado que cualquier reforma debe partir de acertados diagnósticos iniciales, el dictado de políticas públicas y la reflexión crítica de equipos profesionales (34,6%).** A su vez, la implementación del Proyecto Tuning en América Latina, que sólo en esta primera etapa afecta al grado, genera un cierto interés adicional a raíz del impacto que pueden llegar a tener los acuerdos intergubernamentales y el reconocimiento de créditos para la movilidad estudiantil (19,2%). También se han vislumbrado opiniones que sostienen que el Espacio Europeo de Educación Superior no tiene repercusión en América Latina, aunque en menor escala (15,4%). Nuevamente se ha aclarado que es tan necesaria la reestructuración del grado como del posgrado y una ágil articulación entre ambos niveles (15,4%). Por último y en menor medida, se ha manifestado que existe una marcada expansión de las carreras de posgrado vinculadas a la Administración y a la formación en Recursos Humanos, aunque también están aumentando las propuestas relacionadas con las Ciencias Básicas.
- **Si se considera el valor que aporta un posgrado a la formación educativa de una persona, la mayor parte de los expertos han opinado que está vinculado con las certificaciones y competencias requeridas por el mercado laboral y con la expansión de la sociedad del conocimiento (31,0%).** También se ha explicitado que la contribución de un posgrado depende de cada disciplina y se relaciona tanto con los perfiles de los títulos

de grado, como con el nivel de profundización de los contenidos y la formación en investigación (13,8%). No obstante, se ha relativizado la participación de la sociedad discrimina el valor diferencial de un posgrado y por lo tanto reclaman políticas públicas que aseguren su funcionamiento y evolución, y la inclusión de temas relacionados con la ética y la ciudadanía (cada uno con el 10,3% de representación). En la misma proporción, se ha mencionado la contribución del posgrado a la formación continua y la importancia de la institución que otorga el título (10,3% en cada idea).

- **Para una parte de los entrevistados, la incorporación de los requerimientos de la sociedad y del mercado en las carreras de posgrado se revela como confusa, donde conviven propuestas que no consideran las demandas del mercado y de la sociedad con aquellas que sólo contemplan estos requerimientos (23,1%), aunque esta cuestión se diferencia al analizar cada área de conocimiento (19,2%).** También se ha mencionado que las universidades tienen una visión muy endogámica que les dificulta comprender el mundo empresarial y poder generar herramientas para explorarlo (15,4%), salvo las de carácter privado (11,5%). Cabe aclarar que otros entrevistados han afirmado que generalmente los diseños de posgrado son elaborados por especialistas de un área determinada que tienen un escaso conocimiento pedagógico y donde no integran el punto de vista epistemológico con las características estructurales de los programas (11,5%).
- **En relación a las semejanzas o diferencias entre empleadores y académicos, las opiniones han estado divididas en igual medida. Ha habido quienes han planteado que las necesidades de desarrollo científico van en un sentido y las demandas de los sectores productivos, en otro; sin embargo el sistema educativo funciona aunque en forma menos eficiente, a distinto ritmo y con propuestas no siempre diferenciadas (33,3%).** También ha habido quienes han afirmado que la necesidad de integrar las visiones del mundo académico y del laboral es un requisito indispensable para el mejor desarrollo de los posgrados y de las competencias mismas, sin dejar de considerar las significativas diferencias

entre ambos sistemas (33,3%). También se ha aclarado que hay una mayor integración de las perspectivas de los académicos y empleadores en los posgrados empresariales o con tradición internacional (14,3%).

- **Al interrogar acerca de las estrategias para incluir los requerimientos del mundo laboral en los posgrados, las opiniones se han diversificado pero una parte significativa de los entrevistados ha considerado que es necesario un estudio detallado de los programas de posgrado vigentes, con el fin de elaborar estrategias flexibles y pertinentes que eviten la fragmentación disciplinar (28,5%), y que el diseño por competencias profesionales puede promover una articulación coherente entre los distintos trayectos educativos y laborales, aunque es necesario ver su desarrollo en el tiempo (23,8%).** Otras ideas que se han presentado están asociadas a la necesidad de contar con política de becas a nivel nacional y la puesta en marcha de foros periódicos entre los directores de posgrado y representantes del sector productivo (ambas con el 14,3% de representación). En menor medida se ha señalado alternativas vinculadas a la incorporación de profesionales que provengan del mundo empresarial, la conformación de espacios colaborativos entre profesores que fomenten la reflexión crítica acerca de los ejes epistemológicos de cada carrera y el estudio de casos, entre otras.
- **El peso de los contenidos académicos en las distintas estructuras curriculares de posgrado sigue siendo muy importante para la mitad de los entrevistados, a pesar de que se ha comenzado a hablar de competencias profesionales (50,1%).** También se ha propuesto que en lugar de pensar en contenidos o competencias, se analice a fondo el tema de la gestión universitaria, ya que los compartimentos estancos han generado grandes problemas para el desarrollo de los programas (22,7%).
- **Cuando se consulta sobre la posible contribución de un diseño curricular de posgrado por competencias, una parte de los expertos han afirmado que éstas pueden facilitar la incorporación de un mayor número de elementos del mundo laboral (33,3%), mientras que otros**

han considerado que puede ser interesante su inclusión si se las define con claridad y se instala un debate crítico (22,2%). También algunos entrevistados han establecido que la contribución de las competencias puede ser muy pertinente en las maestrías y especializaciones, pero habría que ver qué ocurre en los doctorados (22,2%). No obstante, se ha mencionado que este tipo de diseños facilitarían el reconocimiento de títulos y el intercambio entre instituciones educativas (11,1%).

- **Para la mayor parte de los expertos argentinos, las universidades están preparadas para afrontar cambios curriculares siempre que las autoridades lideren la reforma, manejen muy bien los tiempos de implementación y busquen mecanismos de financiación (37,5%); pero cabe aclarar que la agenda ministerial de Argentina aún no tiene presente una reforma curricular por competencias en los posgrados (25,0%).** También se ha afirmado que las universidades se ven muy condicionadas por los requerimientos de la acreditación y no están muy abiertas a cambios estructurales (12,5%). Asimismo, se requiere contar con mayor formación para el claustro docente a fin de evitar que las reformas sean implantadas de forma irreflexiva o burocrática (12,5%).
- **Al consultar sobre las posibles dificultades en el diseño de posgrados por competencias profesionales, las opiniones de los entrevistados han variado. Para algunos un obstáculo importante puede ser la incomprensión del cambio de lógica que implica el diseño por competencias y la falta de un sistema de créditos académicos ajustado a perfiles profesionales (22,2%). También influye qué tipo de formación específica que se lleve a cabo con los profesores (22,2%).** A su vez, otros han mencionado que deben modificarse los criterios de acreditación, ya que están centrados en el número de horas de un programa y cada universidad debe crear equipos profesionales muy colaborativos (cada cuestión con el 11,2% de representación). En igual medida, se ha anunciado que este tipo de diseño no está muy desarrollado aún y es muy prematura un análisis de sus dificultades (11,2%). Otros temas de preocupación que se han enumerado en menor medida han sido: la velocidad de cambio de las competencias, la

relación entre la teoría y la práctica, el olvido de los contenidos académicos y la importación de modelos de otros países sin la suficiente reflexión y adaptación pertinente.

- **Si se consulta específicamente acerca de una posible distinción entre tipos de posgrados, la mayoría de consultados han considerado necesaria la diferenciación entre académicos y profesionales, dado que hay una fuerte confusión entre ambos diseños y es urgente mejorar las tasas de graduación (73,6%).** También se ha recomendado diseñar posgrados que se complementen y cuyos vasos comunicantes permitan la generación de conocimientos (10,5%). No obstante, han surgido tres ideas minoritarias que conviene enunciar: la creencia sobre la imposibilidad de diferenciar entre tipos de doctorados, la conveniencia de pensar en un tipo de programa que otorgue distintos títulos y la necesidad de contar con un sistema de becas o de estrategias específicas de financiación.
- **En relación a las dificultades que puedan llegar a presentarse en la evaluación de programas por competencias, las opiniones han sido muy diversas. Se ha señalado que la cultura transdisciplinaria es escasa aún y se necesita una visión pedagógica, epistemológica y sociológica para ponderar todos los factores que intervienen en la evaluación (16,7%).** Asimismo, se ha planteado que un problema frecuente se presenta cuando no existen equipos internos de trabajo en las organizaciones para desarrollar tareas de seguimiento en relación a un cambio curricular, dado que algunas veces los estímulos externos de acreditación no son suficientes o llevan a trayectos ficticios (16,7%). También se ha indicado la dificultad para contar con los medios económicos que permitan relevar las necesidades sociales y de los empleadores (16,7%). No obstante, se ha mencionado que este tipo de diseño es muy novedoso y es difícil evaluar aún los obstáculos de su evaluación (16,7%). Otros temas mencionados como problemas si no se modifican a corto plazo han sido: los estándares de evaluación y acreditación, la formación de los profesores y los evaluadores y la determinación de las competencias genéricas y específicas de cada carrera.

- **Según los entrevistados, las metodologías de enseñanza-aprendizaje sugeridas para el desarrollo de las competencias son aquellas muy activas, que requieren una fuerte relación entre la teoría y la práctica, tales como estudio de casos, simulación, prácticas en empresas, etc. (34,8%). En tal sentido, se ha planteado que el rol del profesor en un programa de posgrado implica el desarrollo diferencial de estrategias de comunicación para promover el pensamiento científico y el discurso argumentativo en pos de encauzar los debates en torno a la realidad profesional (30,4%). También se ha aclarado que el protagonismo del alumno en el desenvolvimiento de las competencias lleva a grandes cambios en la concepción del trabajo en el aula y en su relación con el entorno (21,7%).**
- **Al considerar las competencias sólo desde una metodología a distancia, la mayor parte de los expertos han opinado que se tiende a incluir en los diseños curriculares de posgrado, instancias presenciales, virtuales y a distancia, dependiendo del área de conocimiento y los materiales de estudio (47,4%);** aunque algunos han sostenido que aún es prematuro tener una opinión formada al respecto (21,0%). También ha habido quienes han aclarado que en las reuniones por el Proyecto Tuning todavía no se ha tratado el tema de la educación a distancia pero que las competencias pueden llegar a ser una gran contribución (10,5%). De igual modo, se ha manifestado una preocupación acerca del tratamiento de la teoría y la práctica en un diseño por competencias a distancia (10,5%).
- **Para evaluar el nivel de concreción de cada competencia en un posgrado, gran parte de los entrevistados han afirmado que se trabaje con producciones generales sobre determinados temas y reuniendo evidencias del proceso (44,4%);** y también se ha reclamado que es necesario empezar a innovar cuanto antes (27,8%). Asimismo se ha observado que la evaluación por competencias exige mucho más trabajo para el profesor y requiere mucha investigación previa (22,2%).
- **Los entrevistados han reconocido la responsabilidad del educador en la**

formación por competencias como un asunto crucial para el desarrollo de las mismas (45,0%), pero también han señalado que la mayoría de los profesores están formados con viejos paradigmas educativos donde el alumno ocupaba un lugar secundario; por lo tanto, el cambio que exigen las actuales tendencias es muy significativo (25,0%). Asimismo, algunos expertos han considerado que desde la gestión universitaria no se han propuesto mecanismos para permitir que los profesores puedan tener una mayor implicación en estos aspectos (25,0%).

- **En relación a si las competencias pueden contribuir al mejor desempeño del egresado en la sociedad, las opiniones han estado divididas. Ha habido entrevistados que han planteado que la mejora puede ser posible siempre que se exploren continuamente las demandas sociales y laborales (31,6%), pero también hubo quienes han afirmado que aquella sociedad que logre incrementar los posgrados en términos de calidad y cantidad, se cual fuere la unidad de análisis, podrá mejorar los niveles de productividad y sus indicadores económicos y salariales (31,6%).** Al mismo tiempo, algunos expertos han manifestado que aún no pueden elaborarse conclusiones de las nuevas propuestas curriculares dado que son muy recientes y los criterios de calidad referidos al impacto social apenas han sido incluidos (21,1%). Otra aclaración interesante aunque minoritaria ha sido aquella que afirma que la falta de egresados en determinados posgrados puede llegar a frenar la innovación y la articulación entre niveles educativos (10,5%).
- **La mayor parte de los entrevistados ha afirmado que el diseño curricular por competencias puede ayudar a elevar el nivel del posgrado, siempre que las mismas sean las pertinentes y flexibilicen las estructuras de las carreras (73,4%).** En menor medida, ha habido quienes han afirmado que esta contribución dependerá de la orientación de dichas competencias y del área de conocimiento en cuestión (13,3%). Del mismo modo, algunos expertos han sostenido que todavía es muy reciente para evaluar los alcances de una reforma curricular de este tipo (13,3%).

- **Para una parte significativa de los expertos argentinos, la evaluación de las prácticas en los posgrados no está suficientemente desarrollada y exige la construcción de indicadores muy claros, variados y de aplicación sencilla (31,8%).** Para otros entrevistados, el tema de los indicadores debe ser trabajado desde la agencia de calidad pero con márgenes de flexibilidad y autonomía (22,7%). También, se ha planteado que es necesario realizar consultas directas a la sociedad, a las empresas y a cualquier organización que emplee graduados del sistema educativo (18,2%).
- **Más de la mitad de los expertos han afirmado que la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) debe tener una visión distinta en su trabajo, ya que las universidades ven afectada su autonomía ante ciertos juicios de las comisiones de pares y los indicadores que son utilizados (52,9%).** Otra parte de los consultados han recomendado que es necesario que los evaluadores reciban una formación específica en temas de competencias, dado que hay cierto desconocimiento acerca de cómo esto va a impactar en los indicadores curriculares (23,5%).
- **La aportación de las competencias profesionales para favorecer el paso de cierto conocimiento tácito a explícito ha sido considerado como muy importante por gran parte de los entrevistados (75,0%), dado que obliga a definir y sistematizar procesos.** En menor medida, se ha observado que hay ciertos conocimientos que siguen quedando en lo tácito por la resistencia de los profesores o por la falta de una articulación vertical y horizontal en los programas.
- **En relación a los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad, casi la mitad de los expertos han considerado que no se han valorado en profundidad, pero se están llevando a cabo algunos estudios al respecto (47,4%).** Una observación interesante ha sido realizada por un parte minoritaria de la muestra quienes han señalado que, en general, las universidades no están dirigidas por académicos y en consecuencia, a veces se presenta una profunda incomprensión de la investigación como parte del conocimiento y la formación (10,5%). Asimismo, se ha planteado que las

universidades deberán trabajar mucho en acciones de autoevaluación para garantizar la calidad institucional y de sus programas (10,5%), teniendo en cuenta las características diferenciales de cada una (10,5%). También ha habido un grupo que ha sostenido no tener una idea clara ante este tema (10,5%).

- **Según la opinión de más de la mitad de los entrevistados, la contribución de los posgrados en la generación de conocimiento puede ser muy importante, siempre que se acompañe de políticas públicas para potenciar el desarrollo de la investigación, se respete su heterogeneidad y se articule con otras organizaciones de la sociedad dado que la universidad no tiene capacidad ni posibilidad de ser la única oferente de procesos de transferencia de saber (52,9%).** También se ha anunciado que existen algunas experiencias muy avanzadas en cuanto a la conexión entre la universidad, las empresas y las asociaciones profesionales, por lo tanto es relevante innovar en diseños curriculares y en indicadores para la evaluación de su calidad (29,4%).

14.8. Conclusiones parciales y discusión de resultados.

Los resultados de las entrevistas llevadas a cabo han arrojado los siguientes resultados, siempre teniendo en cuenta las unidades de análisis delimitadas

a) CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO:

- En relación al contexto donde se mueven los programas de posgrado, las opiniones de los expertos consultados han demostrado que **hay puntos coincidentes en la realidad que afrontan los programas tanto en España como en Argentina, aunque el punto diferencial es la implementación formal de las reformas.** Es decir, en ambos países preocupa la articulación con el grado, la heterogeneidad y expansión de las propuestas educativas, los criterios de evaluación y acreditación de la calidad, la autonomía de las universidades para interpretar las demandas de la sociedad y el mercado y la tensión entre lo público y lo privado.

- Se ha observado **cierto escepticismo en cuanto a las reformas emanadas de la convergencia europea y su impacto en América Latina**, aunque se visualiza la necesidad de hacer cambios en el sistema universitario y establecer estrategias para fomentar la movilidad de los estudiantes y las acciones de cooperación internacional.
- Según los entrevistados, **los valores diferenciales de un posgrado pasan por complementar la formación básica que otorga el grado y obtener las certificaciones y competencias requeridas por el mercado laboral**, siempre teniendo en cuenta la expansión de la sociedad del conocimiento.

b) RELACIONES CON EL ENTORNO:

- Al considerar las vinculaciones de los posgrados con el contexto, en las opiniones se ha vislumbrado una mayor correlación entre la realidad española y argentina al mencionarse la complejidad que dicho intercambio plantea y la marcada diferenciación entre las áreas disciplinarias. Más allá de las reformas educativas en elaboración o puestas en marcha, **sigue apareciendo la tensión entre los académicos que creen que los posgrados deben acercarse al mercado laboral y aquellos que consideran que la universidad debe quedarse totalmente al margen de estos requerimientos**.
- Al mismo tiempo, los expertos han coincidido en la idea de que **muchas veces los empleadores no tienen claro qué perfil buscan**, aunque reclaman permanentemente la falta de formación práctica en los graduados.
- Es importante señalar la existencia de una significativa coincidencia entre los entrevistados acerca de la **necesidad de integrar las visiones del mundo académico y del laboral**, como un requisito indispensable para el mejor desarrollo de los posgrados y de las competencias profesionales, sin dejar de considerar las significativas diferencias entre ambos sistemas.

c) DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS:

- Si se explora el peso actual de los contenidos académicos a la hora de

elaborar un programa de posgrado, en general las opiniones han sido coincidentes al afirmar que éstos siguen siendo el puntapié inicial en un diseño curricular. **La contribución de las competencias puede ser muy significativa siempre que se las defina claramente, faciliten el diálogo con los empleadores y permitan la medición de su impacto.** Cabe aclarar que la participación de las universidades argentinas en el Proyecto Tuning América Latina es voluntaria y sólo se está avanzando en la incorporación de las competencias en las carreras de grado.

- En cuanto a si las universidades están preparadas para asumir los retos de una metodología tan revolucionaria, **los entrevistados españoles han sostenido que aún prevalece una visión endogámica que dificulta el cambio de paradigma; mientras que los argentinos han considerado que hay posibilidades de afrontar los desafíos**, pero es necesario que este tema sea incluido en la agenda ministerial y acompañado de las consecuentes reformas.
- Cuando se contemplan las **dificultades que pueden presentarse a la hora de diseñar por competencias**, las opiniones se han diversificado y diferenciado entre ambos grupos dado que los **españoles** cuentan con las primeras experiencias en tal sentido; para estos últimos, **influye mayoritariamente la falta de preparación del claustro docente, los inapropiados mecanismos para gestionar estructuras flexibles y la ausencia de herramientas para consultar periódicamente a los empleadores.** Para los entrevistados que han reflexionado sobre la realidad del **contexto argentino**, las principales dificultades pueden provenir de **la incomprensión del cambio de lógica que implica un diseño por competencias, la falta de formación específica en los profesores, los compartimentos estancos de la gestión y los rígidos criterios de evaluación para la acreditación de posgrados.**
- Ha habido acuerdo entre todos los consultados sobre la **necesidad de distinguir entre posgrados más orientados a la investigación y otros más vinculados con el entorno profesional.**

- Al solicitar la enumeración de los principales **obstáculos que pueden surgir a la hora de evaluar los diseños por competencias**, para los **españoles** se ha presentado como prioritaria la **falta de formación de los profesores y los inadecuados estándares de evaluación**; también han considerado que las universidades deben contar con adecuados mecanismos de control interno y un importante trabajo en equipo para definir y desarrollar las competencias. En cuanto a los **argentinos**, la preocupación ha girado en torno a la **escasa presencia de una cultura transdisciplinaria para elaborar los programas y la necesidad de contar con una visión pedagógica, epistemológica y sociológica que pondere todos los factores que intervienen en la evaluación**, más allá de la coincidencia en pensar la urgencia de fomentar el trabajo en equipo en las universidades. Los **costes que implican las estrategias de seguimiento de graduados o la consulta a empleadores así como la acreditación**, son temas que se mencionan como una preocupación en ambos países.

d) METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE REQUERIDA PARA LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS:

- Para todos los expertos consultados, **las formas de enseñanza-aprendizaje que se sugieren para promover el desarrollo de las competencias están basadas en la participación activa del alumno, tales como estudio de casos, sesiones de análisis práctico, seminarios, actividades en la empresa, etc., y siempre tienen que estar en concordancia con el perfil profesional delimitado**. Asimismo, se ha resaltado la importancia del rol del profesor para encauzar estas estrategias e integrar el conocimiento que se genera dentro y fuera del aula.
- Cuando se consulta acerca de la formación por competencias sólo con una **metodología a distancia**, la mayoría han coincidido en afirmar que **no sería posible en los posgrados, dado que se requiere mucho trabajo presencial aunque puedan incorporarse algunas herramientas virtuales**; no obstante, el tratamiento de este tema dependerá de las áreas de conocimiento en cuestión.

- Si se plantea cómo será evaluada la **concreción de cada competencia**, los expertos **españoles** han propuesto llevar a cabo evaluaciones conjuntas de cada período educativo y afirman que **varios métodos pueden permitir reunir evidencias, en cantidad y calidad suficiente para hacer juicios razonables**; los **argentinos** también han sugerido **recopilar producciones para el seguimiento del proceso**, y ambos grupos han alertado sobre el importante trabajo que todo esto implica para el profesor.
- Ningún experto ha dejado de **reconocer la responsabilidad del profesor para guiar la formación por competencias**, pero los aspectos relacionados con el reconocimiento que el sistema universitario hace de su labor promueven más resistencia que implicación.
- **En cuanto a si las competencias pueden contribuir al mejor desempeño del egresado en la sociedad, las opiniones han estado divididas pero tienden a ratificar la dirección positiva.** Para los entrevistados españoles, hay un plus con las competencias que está dado por el punto de encuentro con todos los actores sociales involucrados, la regularización de la oferta en base a controles de calidad y la facilitación de la medición del impacto de los graduados. Para los expertos argentinos, las competencias pueden colaborar pero consideran que cualquier reforma educativa que logre incrementar los posgrados en términos de calidad y cantidad, podrá mejorar los niveles de productividad y sus indicadores económicos y salariales.

e) EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA:

- Gran parte de los expertos consultados han afirmado que **el diseño curricular por competencias puede elevar la calidad de los posgrados, pero aclarando que la selección de las mismas debe ser pertinente y flexibilizar las propuestas**; también se ha planteado como esencial la formación del claustro docente y las herramientas que se utilicen para evaluar las necesidades sociales y laborales.
- En cuanto a la **evaluación de las prácticas en los posgrados**, las opiniones han estado diferenciadas para ambos grupos. La mayor parte de los

entrevistados **españoles** han afirmado que la **formulación de indicadores debe ser estipulada de manera contextualizada, con evidencias acorde con el perfil profesional y teniendo en cuenta las exigencias ministeriales y autonómicas**, donde influye significativamente el contar con los medios económicos y tecnológicos en forma continua. Para los expertos **argentinos**, este tema aún no está lo suficientemente investigado y **cualquier elaboración de indicadores requiere una exploración directa en los distintos campos donde se desenvuelven los graduados**, donde también se recomienda tener en cuenta la **pertinencia social, la respuesta a variados contextos y la sencillez de su aplicación**.

- **El papel de las agencias de calidad ha sido un tema muy controvertido entre los entrevistados y ha suscitado ideas muy diversas.** Entre los expertos **españoles** ha habido opiniones que han objetado su labor y hasta han sostenido que **tienen que aprender a acreditar**; y otras que han considerado que deben tener un **rol metodológico o que apunte a garantizar lo que las universidades dicen que hacen**. No obstante, también ha habido entrevistados que han mencionado que **contar con estándares institucionales favorece la comparación entre titulaciones, la movilidad y la cooperación internacional**. Para los expertos **argentinos**, la realidad regional es muy diferente ya que una de las razones por las que la acreditación ha surgido en los posgrados ha estado vinculada a su desmedida expansión; en consecuencia, más de la mitad de las opiniones vertidas se han basado en la **necesidad que se revisen y se amplíen los criterios para evaluar y la pertinencia de los comités de pares**.

f) GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD:

- **El paso de ciertos conocimientos tácitos a explícitos ha sido un tema valorado positivamente por ambos grupos;** no obstante, los **entrevistados argentinos han estado más convencidos que los españoles**. También se ha observado que ciertas dificultades en esta transferencia pueden provenir de varios aspectos tales como la dedicación parcial de los profesores, una inadecuada definición de las competencias o la falta de una articulación entre

las distintas partes de un programa de posgrado.

- Según la opinión de parte significativa de los entrevistados, **los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad no son valorados en profundidad aún.** A su vez, ambos grupos han considerado que se deberá trabajar mucho en estrategias de autoevaluación para garantizar la calidad institucional y de sus programas.
- **Las opiniones acerca de la intervención de los posgrados como parte un proceso mayor de generación de conocimiento ha revelado una actitud muy permeable e innovadora por parte de la universidad,** siempre que ésta lidere la participación de otras instituciones sociales y se cuente con políticas públicas que promuevan la investigación.

Cabe concluir que la realización de las entrevistas en profundidad ha facilitado la confirmación y sistematización de ciertas ideas que los expertos vienen anticipando a raíz de las nuevas reformas curriculares, tanto acerca de aquellas que se están llevando a cabo como de las que se pretenden implantar.

CUARTA PARTE

PROPUESTA FINAL, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

Una vez concluidos los estudios exploratorios y confirmatorios planteados, se ha procedido a la elaboración de un modelo para el diseño y la evaluación de posgrados empresariales, teniendo también como referencia la revisión de la literatura llevada a cabo. A su vez, en esta cuarta y última parte se presentan las principales conclusiones de la tesis doctoral realizada, así como la valoración crítica de la misma y la prospectiva de investigación.

Esta parte se divide en dos capítulos que han intentado plasmar gran parte de las ideas que han sido profundizadas a lo largo de toda la investigación, con el fin de hacer una propuesta concreta para el diseño curricular de posgrados empresariales por competencias y corroborar las hipótesis de trabajo enunciadas.

Cabe reiterar nuevamente que, la elaboración del modelo se ha centrado especialmente en la incorporación de las competencias profesionales como un elemento diferenciador dentro del diseño de titulaciones de posgrado, teniendo como objetivos centrales facilitar el trabajo de aquellos profesionales responsables de esta tarea en el ámbito universitario, contemplar estratégicamente las demandas sociales y laborales y asegurar la calidad de todo el proceso. Para ello, se han previsto dos dimensiones de análisis, tres ejes de intervención y cuatro fases de trabajo para garantizar el eficaz desarrollo de los perfiles académicos, profesionales y formativos delimitados en un posgrado empresarial.

En cuanto a las conclusiones finales, se ha pretendido que las mismas confieran especial relevancia al debate instalado en torno a la pertinencia de las competencias en las titulaciones académicas y qué próximas líneas de investigación puedan aportar nuevas ideas que generen estrategias de innovación relevantes.

Capítulo 15. MODELO CONTEXTUALIZADO PARA EL DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS EMPRESARIALES POR COMPETENCIAS

15.1. Justificación del modelo.

Un objetivo general importante del presente trabajo de investigación ha sido elaborar un modelo para el diseño y la evaluación de posgrados empresariales, mediante la determinación de competencias profesionales.

En ese sentido, el modelo que se presenta a continuación se centra en el diseño contextualizado de planes de estudios para este tipo de posgrados, haciendo especial hincapié en la delimitación de perfiles basados en competencias profesionales. Tal como se ha venido observando en el desarrollo de la investigación, la necesidad de contar con ciertas pautas que orienten la elaboración de una titulación ante las exigencias del entorno y de los nuevos supuestos curriculares, ha llevado a considerar la sistematización de dicho proceso como una aportación para la mejora de la calidad de dichos posgrados.

Por otra parte, y aunque el modelo aspira a ser generalizable a todos los posgrados empresariales, se le ha dado una impronta peculiar al mismo al considerarse especialmente el contexto en el que se insertan en Argentina y en la región latinoamericana. El presente modelo pretende impulsar el liderazgo de las universidades en la gestión del conocimiento y la conformación de espacios de “provocación intelectual” ante la inercia del no-cambio.

Como aún es incierto si las competencias pasarán a ser un elemento obligatorio en la definición de un plan de estudios particular, se ofrece un modelo que aspira a ser simple, directo y adaptado, tanto a las necesidades institucionales como disciplinares, sin desconocer los actuales requerimientos sociales y laborales que se le imponen a las titulaciones de este nivel. Es decir, como aún no están dadas las condiciones formales para llevar a cabo un diseño curricular por competencias en los posgrados, se sugiere realizar un trabajo paralelo con los planes de estudios oficiales, a fin de que las universidades puedan contar con un valor distintivo a la hora de plantear vínculos con otras organizaciones, ya sean educativas, laborales o sociales. A su vez, esta labor puede constituirse en un factor de diferenciación si se piensa en los nuevos espacios de convergencia a nivel de educación superior.

La idea de focalizar en la elaboración de perfiles desde los posgrados también responde a la necesidad de que la universidad tenga elementos concretos para interactuar con el sector productivo, donde la gestión por competencias es un modelo organizacional ya arraigado. Al mismo tiempo, tanto el graduado como el aspirante a una titulación de este nivel pueden, a través de las competencias, delinear con mayor precisión un plan de desarrollo profesional, al contar con un lenguaje común que les permita detectar más fácilmente áreas de mejora o carencias en su formación (principalmente a través del PERFIL DE COMPETENCIAS ADQUIRIDAS que propone el modelo).

En síntesis, la propuesta gira en torno a los aspectos vinculados a la reflexión sobre cuestiones culturales implícitas en la construcción curricular, la anticipación de las competencias frente a la delimitación de objetivos, el análisis de las posibilidades concretas para involucrar al claustro docente y a los servicios administrativos, y la concreción de ciertos indicadores que aseguren la calidad de la titulación en cuestión. Por ello, el modelo está destinado principalmente a todos aquellos profesionales que hayan asumido la responsabilidad de diseñar un posgrado empresarial por competencias; no obstante, también se contemplan algunas actividades de sensibilización para el trabajo con el claustro docente, así como matrices para guiar la intervención tutorial.

Los instrumentos que se incluyen son de carácter dinámico y procesual y se han basado, tanto en las nuevas tendencias pedagógicas como en ciertas presunciones de lo que realmente ocurre cuando se elabora un plan formativo, donde en varias ocasiones prevalece el desorden, la falta de consenso, el recorte curricular desarticulado y la premura de la acreditación, entre otros factores.

La conformación de este modelo ha sido posible luego de una extensa revisión bibliográfica y de la realización de los estudios exploratorios y confirmatorios anteriores, donde se ha tratado de indagar acerca de las demandas actuales en materia de reforma curricular, las competencias requeridas en los posgrados empresariales y las ideas de los expertos que están involucrados en los procesos de encuentro entre Europa y América Latina.

15.2. Estructuración del modelo.

La propuesta, denominada Modelo Curricular por Competencia (en adelante MCC), se define como un conjunto de estrategias y objetivos que tienden a configurar un espacio de mayor integración y coordinación entre los agentes que intervienen en la elaboración de un posgrado empresarial basado en competencias, o en su rediseño. Este espacio pretende también configurarse como una plataforma desde donde sea posible consensuar propuestas, acciones y recomendaciones en torno a la mejora de la calidad educativa.

Los posgrados empresariales cuentan con grandes ventajas para provocar transformaciones innovadoras que atiendan a la alta complejidad del mundo contemporáneo. Las relaciones ya establecidas con el sector productivo, la ideología subyacente en las escuelas de negocios, la flexibilidad en la contratación de los docentes, la premura para adquirir ciertos conocimientos, constituyen algunos de los aspectos que pueden operar como vectores de cambio en el sistema universitario. En consecuencia, los objetivos centrales del MCC apuntan a:

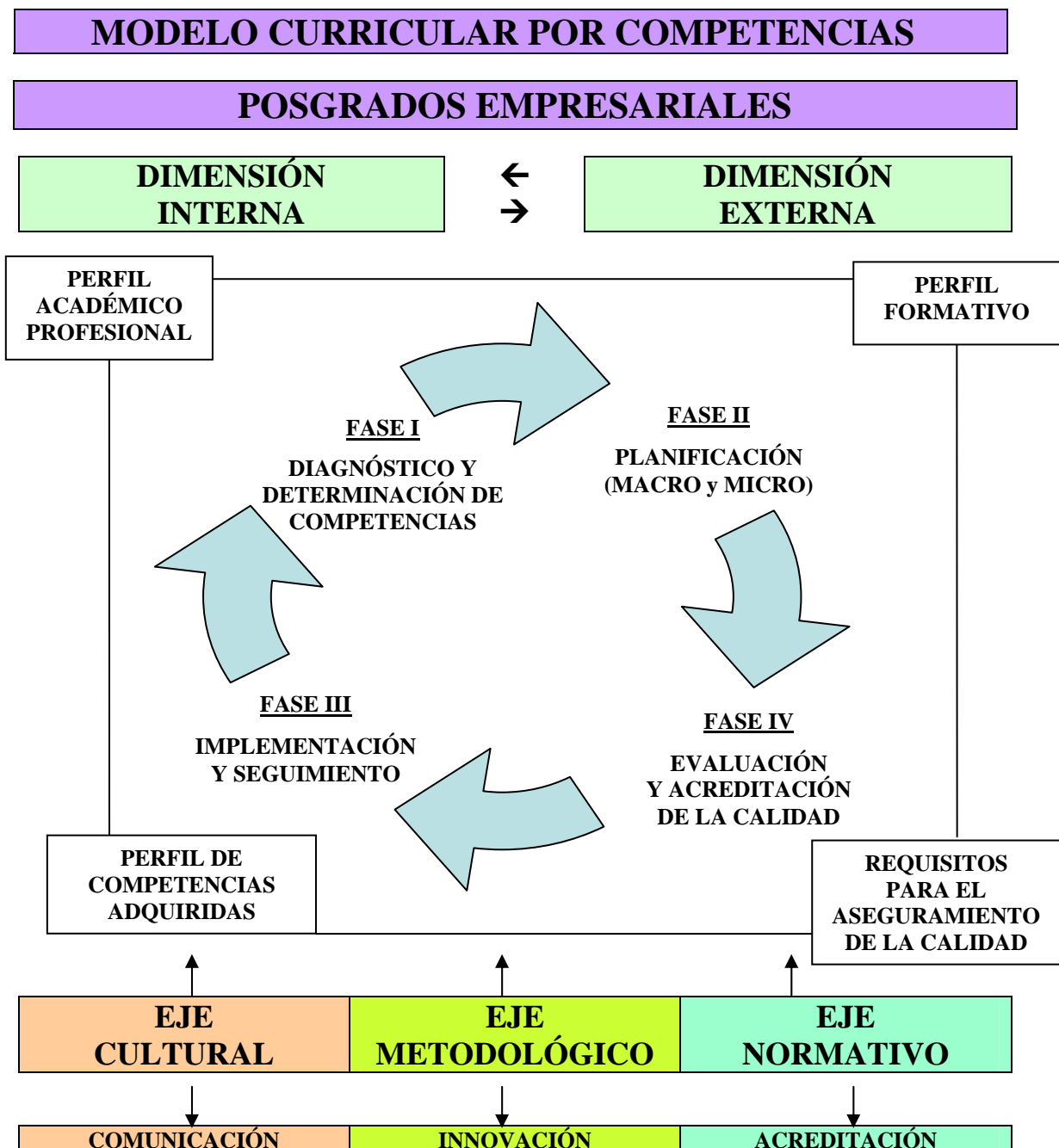
- Favorecer la incorporación de las competencias profesionales como elementos diferenciadores en el diseño, desarrollo y evaluación de los posgrados empresariales.
- Considerar estratégicamente las demandas sociales y laborales del entorno y asegurar los mecanismos para garantizar la calidad (interna y externa) en un posgrado empresarial.
- Facilitar el trabajo de aquellos profesionales responsables de la elaboración y puesta en marcha de una titulación de posgrado en el ámbito universitario.

El MCC se caracteriza por su practicidad y contempla para su puesta en marcha los siguientes elementos:

- a) Dos dimensiones de análisis.
- b) Tres ejes de intervención.
- c) Cuatro fases de trabajo que incluyen instrumentos ad hoc.

Se considera que la interrelación de todos los elementos señalados contribuye con los procesos de elaboración, desarrollo y evaluación de un plan de estudios determinado, para que los diseñadores del mismo cuenten con una metodología de trabajo que les garantice resultados eficientes y pertinentes. A continuación se propone un gráfico para sistematizar la mencionada vinculación y definir con mayor precisión cada uno de ellos.

Tabla N° 200. Componentes del modelo propuesto para el diseño curricular por competencias en los posgrados empresariales.



Cabe aclarar que algunas de las ideas de expertos como Villa (2007), De Miguel (2004, 2005, 2006) y Fernández March (2006) entre otros, han sido incorporadas al modelo propuesto, pero se ha tenido especialmente en cuenta las conclusiones alcanzadas en los trabajos de campo que se han realizado en este trabajo de investigación, concretamente para los posgrados empresariales argentinos.

a) DIMENSIONES DE ANÁLISIS:

Las dimensiones de análisis han sido pensadas debido al interjuego dialéctico permanente que se produce entre lo que acontece dentro y fuera de una institución educativa. En algunas ocasiones, suele olvidarse la relevancia de esta interacción o se recuerda sólo en los momentos en que las exigencias ministeriales o de un grupo empresarial determinado así lo requieran.

Por lo tanto, cada una de las dimensiones se define de la siguiente manera:

- EXTERNA: Los fenómenos de la globalización y las nuevas oportunidades emanadas la sociedad del conocimiento, han determinado cambios que impactan de manera continua en la formación universitaria, máxime en el nivel de posgrado. Las estrategias curriculares requieren en todo momento de las visiones de agentes heterogéneos, que aporten perspectivas diferenciales y complementarias.
- INTERNA: La proliferación desmedida de las carreras de posgrado ha llevado a cambios significativos en la cultura universitaria, donde los nuevos retos cognitivos ponen permanentemente en jaque a la relevancia de lo que se debe transmitir. En consecuencia, las presiones y demandas que surgen del interior mismo del sistema universitario, exigen un tratamiento diferencial al considerar los nuevos diseños curriculares de posgrado.

Estas dimensiones tienen cabida en el marco del MCC para lograr un tratamiento holístico del proceso de diseño curricular. Es decir, se pretende que se reconozcan tanto los aspectos contextuales externos como internos de la realidad institucional, y sus interrelaciones se conjuguen como aspectos distintivos en el desarrollo de los procedimientos metodológicos (ejes de intervención y fases de trabajo).

b) EJES DE INTERVENCIÓN:

De acuerdo a las dimensiones de análisis enunciadas, se considera oportuno trabajar con tres ejes de intervención que, al atravesar el modelo, integren los aspectos centrales que se conjugan en la gestión académica:

- CULTURAL: El nuevo paradigma educativo que se plantea tanto a nivel europeo como latinoamericano, impacta notoriamente en la cultura académica, donde el gran reto pasa por una nueva concepción de las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación y el protagonismo indiscutible del estudiante. A su vez, el cambio que se propone es de tal envergadura, que afecta directamente a la organización interna de las universidades, donde todavía siguen primando las estructuras piramidales, poco flexibles y burocráticas. De ahí que el análisis de la cultura académica sea un eje prioritario en este modelo curricular y la comunicación, el principal medio para su consideración.
- METODOLÓGICO: El interés que ha despertado el desarrollo de competencias en las nuevas reformas educativas coincide con un significativo cambio de enfoque en el rol del alumno, donde su protagonismo es indiscutible y su grado de responsabilidad ante su formación impacta directamente en el trabajo del claustro docente. En consecuencia, se le demandan al profesor cambios importantes, hasta vertiginosos en algunas oportunidades, en sus concepciones y modalidades de trabajo. Las transformaciones requeridas sólo podrán intentarse si se le otorga un lugar prioritario a la innovación, donde nuevas dinámicas de enseñanza-aprendizaje o la elaboración de nuevos materiales de enseñanza entre otros aspectos, facilitarán el salto de perspectiva que se plantea.
- NORMATIVO: Los mecanismos de evaluación institucional y acreditación de posgrados otorgan ciertas garantías a la sociedad acerca de la calidad de los recursos humanos que se están formando en sus universidades. No obstante, hay varias cuestiones normativas que pueden llegar a propiciar la

burocratización de los procesos, la consolidación de las desigualdades ya existentes o la fragmentación y/o desarticulación en las estructuras de las carreras, entre otros aspectos desfavorables. Por ello, las nuevas estrategias curriculares exigen un alto grado de flexibilidad y la puesta en marcha de procesos que propicien la movilidad mediante la acreditación responsable de los diferentes trayectos educativos.

Estos ejes de intervención se articulan en el desarrollo de cada una de las fases de trabajo, donde la presencia de los aspectos culturales, metodológicos y normativos, se ve reflejada en los distintos instrumentos creados específicamente para la evolución del modelo.

c) FASES DE TRABAJO:

En cuanto a las fases previstas para el desenvolvimiento del diseño curricular, cada una de ellas incluye objetivos específicos, aspectos conceptuales esenciales, herramientas de trabajo y un producto final esperado (definido en términos de perfiles académicos, profesionales y formativos). A continuación se explicitan las características esenciales de cada fase:

- I: DIAGNÓSTICO Y DETERMINACIÓN DE COMPETENCIAS

Se caracteriza por la valoración inicial de las condiciones con las que cuenta el equipo diseñador para determinar aquello que se pretende lograr a través de un trayecto formativo específico. Para ello, se recurre al análisis de potenciales funciones profesionales, ámbitos de intervención, demandas sociales, necesidades específicas del sector productivo o de asociaciones profesionales, opiniones de graduados, buenas prácticas realizadas en la propia institución o en otras, etc.

- II: PLANIFICACIÓN (MACRO Y MICRO)

Se sientan las bases que determinan el proceso de formación y que al tratarse de competencias, requieren un cambio de lógica en la construcción de un plan de estudios, dado que se pasa de “listar asignaturas y contenidos” a

“pensar en resultados de aprendizaje esperados”. Es decir, en esta fase se especifica tanto el proyecto formativo general, como la distribución de los conocimientos, habilidades y actitudes que componen las competencias de cada módulo, a través de las cuales se establecen las acciones formativas coordinadas y compartidas (elaboración del programa de cada asignatura).

▪ III: IMPLEMENTACIÓN Y SEGUIMIENTO

Se requiere que el diseño curricular considere no sólo los aspectos académicos, sino también aquellos referidos a los recursos humanos y económicos que permitan un desarrollo efectivo del mismo. En tal sentido, la previsión del claustro docente que va a intervenir en el proceso formativo, la determinación de los recursos administrativos y materiales demandados por la planificación y la viabilidad económica sostenida, son aspectos que deben acompañar continuamente el desenvolvimiento de una titulación.

▪ IV: EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD

Se explicitan los mecanismos para garantizar que la acción educativa ideada, cuente con los elementos necesarios para una aplicación crítica y objetiva, y donde se facilite la rápida toma de decisiones en cuanto a aquello que requiera modificarse o potenciarse desde la misma puesta en marcha.

En los perfiles delimitados como productos esperados en las tres primeras fases, se enmarcan las directrices que guían el trabajo con todos los miembros de la comunidad universitaria. Cabe aclarar que, si bien en la elaboración o evaluación de una titulación se contemplan todos los elementos que integran el diseño curricular, en este modelo se prioriza que dichos perfiles sean como unidades de análisis a desarrollar.

La descripción general de cada perfil establecido, se especifica seguidamente:

▪ ACADÉMICO-PROFESIONAL

Este perfil constituye el conjunto de roles, conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores requeridos para el desarrollo de las funciones y tareas de una determinada profesión. Es decir, se define tanto la identidad profesional como la ciudadana, a fin de favorecer un comportamiento

responsable y comprometido con el entorno.

- FORMATIVO

Este perfil va más allá de un plan de estudios e implica la elaboración de un proyecto formativo teniendo en cuenta no sólo la organización disciplinar, sino también la integración de todos los aspectos involucrados en el desarrollo de las competencias que definen el perfil de egreso.

- DE COMPETENCIAS ADQUIRIDAS

Este perfil es el conjunto de las distintas competencias que son esenciales para el desarrollo de una determinada titulación, pero incluyendo los niveles de concreción logrados por el alumno en cada una de ellas. En el posgrado se requiere de un mayor nivel de profundización, especialización y dominio de dichas competencias exigidas por los perfiles académicos, profesionales y formativos delimitados; en consecuencia, es necesario incluir los criterios de los académicos, empleadores y graduados de dicha titulación, sin dejar de lado las demandas de la sociedad.

Es importante señalar que los tres perfiles están estrechamente relacionados entre sí, dado que ninguno en forma aislada, podría ser de utilidad para el logro de los resultados esperados en un posgrado.

15.3. Metodología de trabajo y evaluación.

Tal como se ha venido observando, el modelo presentado pretende establecer una serie de orientaciones metodológicas que faciliten al equipo profesional encargado de diseñar los posgrados empresariales, la incorporación de las competencias profesionales. No cabe duda que elaborar un plan de estudio en base a las nuevas demandas planteadas a la educación superior no puede limitarse a distribuir algunas asignaturas y seleccionar algunos contenidos disciplinares. Los cambios requeridos a los integrantes de la comunidad universitaria implican una gran revolución metodológica.

En el MCC se delimitan algunos criterios y procedimientos que demandan un trabajo muy específico con los equipos encargados del diseño de titulaciones. Las

competencias se capitalizan e integran en un proyecto formativo que va más allá del trabajo con los objetivos de aprendizaje. El cambio de lógica exigido en la nueva estructuración curricular traspasa el trabajo en el aula, máxime en el nivel de posgrado.

En consecuencia, la metodología de trabajo y evaluación que se pretende llevar a cabo para el desarrollo de cada fase, siempre teniendo en cuenta la definición de perfiles académico-profesionales y formativos a través de las competencias relevantes y pertinentes a las carreras de posgrado, considera los siguientes aspectos básicos:

- Cada universidad necesita llevar a cabo el proceso de diseño curricular teniendo en cuenta los valores éticos, sociales y fundacionales, que están explícitos e implícitos en su misión institucional.
- La elección de las carreras de posgrado basadas en competencias que se incorporan a la oferta educativa de la institución, obliga a las autoridades académicas a realizar una planificación estratégica diferencial, donde se evalúen especialmente las condiciones de los recursos humanos, materiales y económicos disponibles.
- La definición del equipo que elabora el diseño curricular es un punto clave para la gestión del proceso; por ello, los miembros que lo integren deben tener una experiencia demostrada en materia disciplinar, técnica y pedagógica.
- La consideración de las necesidades de los distintos grupos de interés implicados en la elaboración y desarrollo de una propuesta curricular, exige un trabajo muy sistemático de consulta y análisis de la información obtenida. A su vez, es importante que los grupos de interés sean analizados según su naturaleza y relación con el desarrollo de la titulación.
- La recopilación de documentación relacionada con las condiciones del mercado de trabajo, las demandas de las asociaciones profesionales y empresariales y las investigaciones puntuales que se hayan realizado sobre el posgrado en cuestión, introducen una mirada más práctica y realista al diseño curricular.

- El análisis minucioso de las bases normativas a nivel nacional y los documentos emitidos por los nuevos espacios internacionales de convergencia educativa, permite conformar un marco de referencia fundamentado y sostenido frente a toda la comunidad académica.
- La planificación de las acciones de formación docente en el desarrollo de las competencias es una acción necesaria para asumir el cambio estratégico en las modalidades de enseñanza-aprendizaje y evaluación que se impone.
- La intervención tutorial es un requisito primordial si se pretende acompañar el desarrollo de las competencias con un planeamiento de carrera profesional para el alumno.
- La implementación del diseño curricular tiene que contemplar la conformación de espacios institucionales donde se trabaje la integridad y transversalidad de las competencias, y se trate de evitar la fragmentación, desarticulación o repetición de contenidos disciplinares.
- La elaboración de indicadores que determinen si la formación recibida ha incrementado al máximo la posibilidad de obtener competencias de calidad, es una exigencia para legitimar el impacto de las mismas en el entorno educativo, laboral y social.
- La evaluación interna y externa del diseño antes de implementarlo, es un paso imprescindible para alcanzar una mayor validación del mismo.

En cuanto al trabajo concreto con las competencias, hay pasos que deben trabajarse con especial hincapié para integrar de forma más relevante y aplicada, los objetivos y contenidos de aprendizaje. Dichos pasos son:

- La selección y definición de las competencias genéricas y específicas que integran el perfil académico-profesional.
- La delimitación de los componentes y niveles de concreción requeridos en cada competencia.

- La elaboración de los trayectos formativos para alcanzar los máximos niveles de desarrollo en cada competencia, con su correspondiente ordenamiento temporal.
- La determinación de los métodos de enseñanza, las modalidades organizativas y las estrategias de evaluación para facilitar el máximo desarrollo de las competencias.
- Los mecanismos que aseguran la calidad de la formación por competencias teniendo en cuenta las exigencias de acreditación nacional e internacional.

En tal sentido, el modelo prevé dieciseis herramientas (cuatro en cada fase de trabajo) para sistematizar y guiar la labor del equipo encargado del diseño curricular y para así también, lograr mejores niveles de consenso entre todos los implicados en el desarrollo de la titulación.

En las herramientas diseñadas se concretan los ejes de intervención de modelo (cultural, metodológico y normativo) y se incluyen además, los cuestionarios validados a lo largo de los estudios exploratorios y confirmatorios llevados a cabo en la presente investigación.

Es importante mencionar que los miembros del equipo que diseñan las titulaciones, deberían ser los primeros en poner en práctica y desarrollar un nivel máximo de concreción de gran parte de las competencias genéricas que han sido trabajadas en el modelo (trabajo en equipo y cooperación, compromiso ético, adaptabilidad, aprendizaje continuo, motivación, negociación, orientación a la calidad, creatividad, tolerancia a la presión, orientación a resultados, toma de decisiones, entre otras). Asimismo, es imprescindible contar con el apoyo de las autoridades máximas de la universidad para liderar este cambio metodológico, dado que es necesario ir tomado rápidamente las decisiones que la evaluación continua del proceso demande.

A fin de organizar todos los aspectos relacionados con la metodología de trabajo y evaluación del MCC, se propone un esquema donde se incluyen los pasos esenciales para su desarrollo y la relación con los elementos constitutivos (salvo los ejes de intervención que, dada su naturaleza, atraviesan todo el modelo).

Tabla N° 201. Pasos metodológicos para el desarrollo del Modelo Curricular por Competencias.

METODOLOGÍA DE TRABAJO Y EVALUACIÓN	
DIMENSIONES	
INTERNA	EXTERNA
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Consideración de los valores éticos, sociales y fundacionales de la universidad. ✓ Evaluación de los recursos humanos, materiales y económicos disponibles. ✓ Definición del equipo que elaborará el diseño curricular. ✓ Reflexión acerca de las necesidades de los grupos de interés primarios (inherentes a la actividad curricular específica). ✓ Planificación de las acciones de formación docente continua. ✓ Preparación de un plan de intervención tutorial para potenciar el desarrollo de la carrera profesional del alumno. ✓ Conformación de espacios institucionales para analizar el desarrollo del currículo por competencias. ✓ Evaluación interna del diseño curricular antes de implementarlo. ✓ Elaboración de indicadores para medir el impacto de las competencias en el entorno educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexión acerca de las necesidades de los grupos de interés secundarios (inherentes al entorno socio-económico y laboral). ✓ Recopilación de documentación relacionada con las demandas laborales y sociales. ✓ Interpretación de normas ministeriales y documentos relacionados con al convergencia europea y latinoamericana. ✓ Evaluación externa del diseño curricular antes de implementarlo. ✓ Elaboración de indicadores para medir el impacto de las competencias en el entorno laboral y social.
FASES DE TRABAJO	
I - Determinación de las competencias del perfil académico-profesional.	
II - Delimitación de los métodos de enseñanza, las modalidades organizativas y las estrategias de evaluación (perfil formativo).	
III - Designación de los recursos humanos, administrativos y materiales para elaborar del perfil de competencias adquiridas del alumno.	
IV - Descripción de los mecanismos para asegurar la calidad de la formación.	

15.4. Presentación de los componentes de cada fase del modelo.

Una vez que han sido enunciadas las características centrales del MCC, se describen en este apartado las cuatro fases diseñadas con sus respectivos dispositivos. Es decir, para el desarrollo de cada fase se explicitan sus objetivos, el producto final esperado, las líneas conceptuales esenciales y los instrumentos de trabajo.

En cuanto a los instrumentos en sí mismos, el primero de ellos en cada fase prevé diez preguntas-clave dada la importancia que se le otorga al debate en este modelo y a la interrelación prevista entre sus ejes de intervención. La idea es que las preguntas señaladas contribuyan a sistematizar las opiniones del equipo y a lograr un nivel de consenso que permita continuar con el desarrollo del proceso en tiempo y forma.

El último instrumento de cada una de las tres primeras fases, está relacionado con los estudios exploratorios y confirmatorios realizados en la presente investigación, esencialmente en cuanto a: las competencias analizadas en los principales programas de Másters en Administración de Negocios, los niveles de concreción delimitados para las 20 competencias genéricas seleccionadas y las tensiones organizacionales previstas a la hora de diseñar un posgrado empresarial.

En relación a las herramientas restantes, se han tomado en consideración las aportaciones resultantes de los diversos trabajos planteados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el Proyecto Tuning y el Programa AUDIT de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). También se ha prestado especial atención a la revisión de la literatura llevada a cabo y que puede consultarse en los capítulos 5 a 9 del actual trabajo.

Otra explicación importante a señalar es que no se han incluido estrategias específicas para la gestión de los recursos materiales y financieros de un posgrado, dado que el modelo prioriza la contemplación de los aspectos formativos.

Por último, cabe puntualizar que los instrumentos que se presentan en este modelo tienen un propósito pedagógico-curricular; por lo tanto, no responden directamente a los requerimientos de evaluación formales exigidos por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) pero se contemplan sus indicadores más relevantes.

El siguiente esquema sintetiza la conformación de cada fase del modelo y la

denominación de sus instrumentos:

Tabla N° 202. Composición de cada fase del Modelo Curricular por Competencias.

F A S E 1	DIAGNÓSTICO Y DETERMINACIÓN DE COMPETENCIAS
	OBJETIVOS.
	PRODUCTO ESPERADO: PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL.
	LÍNEAS CONCEPTUALES.
	INSTRUMENTO 1: Preguntas-Guía para conducir el debate sobre el perfil académico-profesional.
	INSTRUMENTO 2: Contribuciones del Proyecto Tuning.
	INSTRUMENTO 3: Matriz para sistematizar los datos del perfil académico-profesional.
	INSTRUMENTO 4: Listado de competencias (genéricas y específicas) sugeridas para un M.B.A.
F A S E 2	PLANIFICACIÓN (MACRO Y MICRO)
	OBJETIVOS.
	PRODUCTO ESPERADO: PERFIL FORMATIVO.
	LÍNEAS CONCEPTUALES.
	INSTRUMENTO 1: Preguntas-Guía para conducir el debate sobre el perfil formativo.
	INSTRUMENTO 2: Actividades de aprendizaje para favorecer la apropiación del concepto “competencia”.
	INSTRUMENTO 3: Matrices para la elaboración del proyecto formativo, el mapa general de competencias y la programación de una asignatura
	INSTRUMENTO 4: Niveles de concreción de veinte competencias genéricas.
F A S E 3	IMPLEMENTACIÓN Y SEGUIMIENTO
	OBJETIVOS.
	PRODUCTO ESPERADO: PERFIL DE COMPETENCIAS ADQUIRIDAS.
	LÍNEAS CONCEPTUALES.
	INSTRUMENTO 1: Preguntas-Guía para conducir el debate sobre la implementación y seguimiento del diseño del posgrado por competencias.
	INSTRUMENTO 2: Matriz para analizar el desarrollo de la programación docente.
	INSTRUMENTO 3: Matriz para elaborar el perfil de competencias adquiridas.
	INSTRUMENTO 4: Valoración de las tensiones presentes en el diseño curricular de posgrados empresariales por competencias.
F A S E 4	REQUISITOS PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
	OBJETIVOS.
	PRODUCTO ESPERADO: INDICADORES PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD.
	LÍNEAS CONCEPTUALES.
	INSTRUMENTO 1: Preguntas-Guía para conducir el debate sobre los procedimientos para asegurar la calidad de las titulaciones.
	INSTRUMENTO 2: Actividades de aprendizaje para analizar los principales términos que forman parte de la evaluación y acreditación de la calidad en la educación superior.
	INSTRUMENTO 3: Cuestionarios para aplicar graduados y empleadores en general.
	INSTRUMENTO 4: Matriz para analizar las evidencias relacionadas con el aseguramiento de la calidad de las competencias en un posgrado.

A continuación, se desarrollan los componentes de cada fase de trabajo:

FASE I: DIAGNÓSTICO Y DETERMINACIÓN DE COMPETENCIAS

Objetivos:

- Constituir un grupo que lidere el proyecto curricular, contando con representantes no sólo del ámbito universitario, sino también empresarial y profesional.
- Facilitar la búsqueda y el análisis de estudios que expliciten las demandas de la sociedad y de los empleadores en cuanto al desarrollo de posgrados empresariales.
- Sistematizar la consulta sobre aquellos temas esenciales que determinan la identidad de una titulación y que están referidos a cuestiones disciplinares, pedagógicas y culturales.
- Definir un perfil académico-profesional que contemple no sólo los aspectos formativos a través de competencias requeridas, sino también las funciones y tareas vinculadas con la realidad laboral.
- Consensuar el cronograma de trabajo a seguir, con el fin de promover la sinergia de recursos y la concreción de cada etapa del proceso.

Producto esperado:

- DETERMINACIÓN DEL PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL.

Líneas conceptuales:

- La delimitación del perfil académico-profesional de una titulación es llevada a cabo de acuerdo a las decisiones tomadas en una institución educativa y no puede limitarse sólo a responder a las exigencias ministeriales o a las directrices emanadas de los espacios educativos de convergencia.

- El perfil académico-profesional de una titulación incorpora las tendencias prioritarias de un plan de estudios en relación a un ámbito socio-laboral específico y responde a los objetivos estratégicos de una institución educativa.
- La elaboración del perfil académico-profesional parte de la reflexión sobre las funciones y tareas que cumple una persona en su entorno social y laboral y se conjuga no sólo con los proyectos de mejora deseados, sino también con el potencial académico y científico de una institución educativa.
- El perfil académico-profesional se concreta con una definición clara de las competencias genéricas y específicas que se pretende que el alumno alcance al finalizar sus estudios.
- La incorporación de la competencia en el currículo debe presentarse como un elemento que aglutina reformas educativas, organizacionales y culturales. Por lo tanto, las competencias seleccionadas serán fruto del consenso logrado por el equipo conformado para el diseño de la titulación.
- El plan de estudios por competencias es considerado como un nuevo contrato entre el estudiante, la universidad y la sociedad.
- Las competencias delimitadas en el perfil académico-profesional permiten la comparación con otras titulaciones y promueven la movilidad del estudiante o del graduado.
- El perfil académico-profesional define la identidad de una determinada titulación y se identifican los elementos formativos que permitirán su desarrollo.
- La redacción del perfil académico-profesional debe ser clara y precisa para facilitar la revisión periódica y el desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación.
- La garantía de calidad asociada a un determinado perfil académico-profesional está vinculada no sólo al dominio de las competencias establecidas, sino también a las responsabilidades asociadas a un ejercicio profesional y al desarrollo de la ciudadanía.

Instrumento N° 1: Preguntas-Guía para conducir el debate sobre el perfil académico-profesional.

PREGUNTAS-GUÍA
PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL

1. ¿Cuál es la motivación institucional que impulsa la creación o adaptación de un posgrado por competencias?
2. ¿Se presenta como viable la posibilidad de articular los objetivos estratégicos de la institución con el desarrollo de titulaciones por competencias?
3. ¿Se visualiza con claridad la diferencia en la lógica de creación de un plan de estudios por competencias y uno por objetivos?
4. ¿Se considera factible elaborar un perfil académico profesional que integre tantos los intereses de formación requeridos por la sociedad y las empresas de forma equilibrada y satisfactoria para la cultura universitaria?
5. ¿Qué fuentes se han tenido en cuenta para considerar las necesidades o demandas sociales y económicas del entorno?
6. ¿Se cuenta con convenios o relaciones consolidadas con otras instituciones educativas u organismos sociales para incorporar en el desarrollo del nuevo plan?
7. ¿Se dispone de requisitos de admisión que respondan a las estrategias de evaluación inicial que necesita un desarrollo curricular por competencias?
8. ¿Cuáles son las características distintivas que definen el nuevo plan de estudios?
9. ¿Cuáles son los referentes internos y externos que avalan el perfil académico-profesional propuesto?
10. ¿Con qué criterios se va a evaluar la actuación de los graduados del perfil académico-profesional definido?

Instrumento N° 2: Contribuciones del Proyecto Tuning* en cuanto a los perfiles de titulaciones del área de Administración de Empresas y descriptores de segundo y tercer nivel.

PERFIL O PERFILES DE TITULACIÓN Y OCUPACIONES

En términos de competencias, las titulaciones de Administración de Empresas se caracterizan por la acentuación en las siguientes tres categorías principales de competencias:

- Cursos de conocimientos básicos.
- Cursos de profundización de conocimientos, con diversas posibilidades de orientación:
 - Vertical.
 - Horizontal.
 - Múltiple.
- Cursos de habilidades genéricas (independientes de la materia) divididas en:
 - Competencias instrumentales.
 - Competencias interpersonales.
 - Competencias sistémicas.

Las prioridades de las tres categorías dependen de los ciclos.

Títulos habitualmente ofrecidos en empresariales:

CICLO	TÍTULOS HABITUALMENTE OFRECIDOS
Segundo	Los títulos de máster tienden normalmente a concentrarse en cursos de profundización de conocimientos y pueden orientarse bien en una dirección vertical, en la que los estudiantes profundicen en un área de conocimiento del primer ciclo, horizontal / intra-disciplinar, lo que significa que los estudiantes añadan nuevas áreas de conocimiento de Administración de Empresas, o por último diversa, lo que supone incluir cursos y temarios que no tengan una relación directa como, por ejemplo Psicología o Ingeniería. El programa de un máster comprende normalmente una tesis de consideración y abarca por lo general, una o más áreas de conocimiento en una empresa comercial concreta. El segundo ciclo incluye una gran variedad de programas con diferentes tipos de especialización.
Tercero	El doctorado requiere por lo general pasar por un examen y defender un trabajo de investigación original de importancia descrito en una tesis exhaustiva.

Ocupaciones habituales (mapa de profesiones):

CICLO	TÍTULOS HABITUALMENTE OFRECIDOS
Segundo y tercero	El título de segundo ciclo implica que los graduados estarán en disposición de ocupar cargos especializados en gestión de operaciones / logística; organización de ventas y mercadotecnia, gestión de recursos humanos, finanzas y contabilidad, estrategias y planificación, tecnología de la información, diferentes tipos de funciones de análisis, en ocasiones en trabajos de régimen de prácticas en organizaciones nacionales e internacionales.

Papel de la Administración de Empresas en otros programas de titulación:

Diversas áreas de conocimiento relacionadas con la Administración de Empresas se asientan en contribuciones procedentes de áreas científicas diferentes, tales como Matemática, Estadística, Psicología, Ingeniería, Tecnología de la Información y Filosofía. Por otro lado, parte de las áreas de Administración de Empresas guardan relación con otros programas de titulación o ejercen un influjo sobre ellas. Así, por ejemplo, materias como la organización o la gestión de recursos humanos formarán parte de modo natural de las funciones desempeñadas por casi todos los graduados. Por dicho motivo, sería difícil hacer una lista completa de todas las relaciones que la Administración de Empresas guarda con otras áreas de conocimiento.

**RESULTADOS DEL APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS:
DESCRIPTORES DE NIVEL DE CICLO**

SEGUNDO CICLO	
COMPETENCIAS CLAVE ESPECÍFICAS DEL ÁREA	COMPETENCIAS CLAVE GENÉRICAS
Los estudiantes deberían poseer: - Competencias del primer ciclo. - Habilidades que le permitan participar en la toma de decisiones estratégicas. - Capacidad para realizar una investigación guiada. - Capacidad para trabajar de forma independiente. - Habilidades para realizar juicios holísticos y aptitudes para evaluar críticamente soluciones estratégicas. - Habilidades para gestionar cambios. - Movilidad internacional y comprensión de otras culturas.	- Capacidad de análisis y síntesis. - Solución de problemas. - Capacidad de autocrítica. - Conocimiento de una segunda lengua.
TERCER CICLO	
COMPETENCIAS CLAVE ESPECÍFICAS DEL ÁREA	COMPETENCIAS CLAVE GENÉRICAS
Los estudiantes deberían: - Demostrar su aptitud para realizar una investigación original, independiente y en última instancia publicable en una o más áreas de conocimiento relacionadas con el análisis, elección y ejecución de empresariales.	- Habilidades especializadas en una materia específica. - Habilidades para investigar. - Creatividad. - Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad. - Capacidad crítica y autocrítica.

Proceso de consulta con partes interesadas:

La Administración de Empresas gira en torno a la creación de valor en organizaciones públicas y privadas. Por ello, es natural que las instituciones que ofrezcan programas de Administración colaboren en el campo de la educación e investigación con dichas organizaciones, así como que tenga lugar un constante proceso de consulta con estas principales partes interesadas.

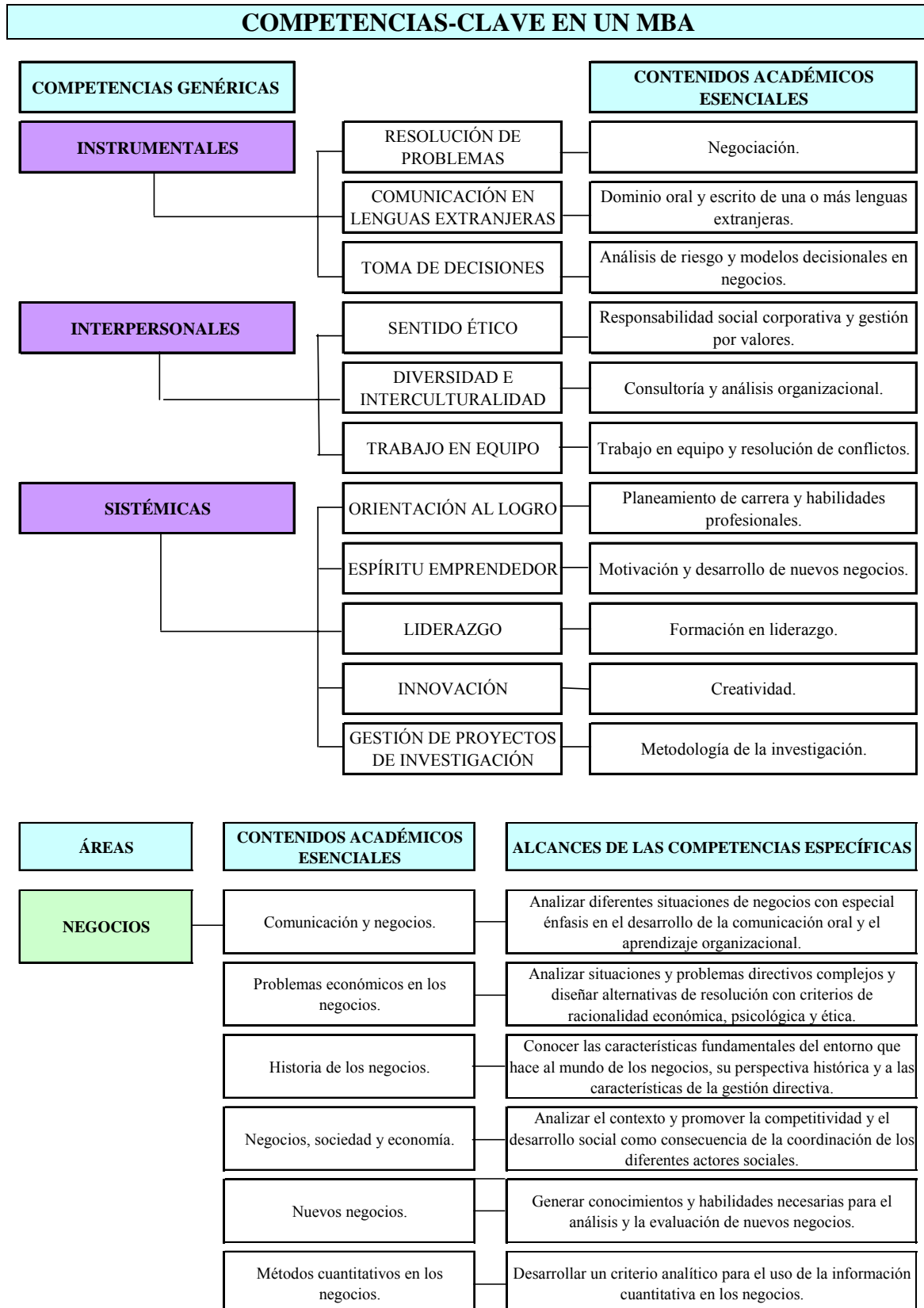
* GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (2006). Tuning educational structures in Europe. Informe Final, Proyecto Piloto – Fase 2. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Universidad de Deusto, Bilbao.

Instrumento N° 3: Matriz para sistematizar los datos del perfil académico-profesional.

PERFIL ACADÉMICO- PROFESIONAL PARA POSGRADOS EMPRESARIALES*	
Tipo de carrera:	
Nombre del titulación:	
Metas y objetivos de la titulación:	
Competencias requeridas:	
Genéricas	Específicas
Referencia internas y externas:	
Criterios de garantía de calidad:	

* Se sugiere acompañar este PERFIL con las definiciones de las competencias seleccionadas.

Instrumento N° 4: Listado de competencias sugeridas para un Máster en Administración de Negocios. (*)



ÁREAS	CONTENIDOS ACADÉMICOS ESENCIALES	ALCANCES DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
FINANZAS	Contabilidad y control.	Comprender las diferentes normativas contables vigentes para desarrollar un sistema de información y control.
	Finanzas corporativas.	Comprender conceptos y herramientas esenciales de las finanzas corporativas.
	Contabilidad y análisis financiero.	Elaborar e interpretar la información contable y financiera con que operan las empresas para mejorar el proceso de toma de decisiones.
	Capital de riesgo y patrimonio privado.	Analizar las diferentes opciones financieras, sea a través del capital privado o de riesgo.
	Operaciones financieras y presupuestos.	Conocer los datos financieros y las operaciones de una compañía para interpretarlas y analizarlas correctamente.
ECONOMÍA	Economía ambiental.	Desarrollar una visión ambiental de la realidad económica vinculada a la globalización creciente de los mercados.
	Macroeconomía internacional.	Analizar las estrategias y formas de organización de las empresas multinacionales y los determinantes e impactos de la inversión extranjera directa.
	Economía política.	Comprender los hechos políticos y económicos y elaborar criterios y procesos que faciliten la construcción de estrategias transferibles.
GERENCIAMIENTO	Dirección estratégica.	Diseñar estructuras de gerenciamiento considerando los distintos sistemas y los estilos de dirección, como así también los valores vigentes.
	Gerenciamiento de la información.	Integrar conceptos y métodos para diseñar e implementar procesos de innovación tecnológica, mejora y aprendizaje de organizaciones.
	Internacionalización.	Comprender el complejo proceso de expansión internacional de las empresas y analizar la internacionalización productiva.
	Leyes e impuestos.	Entender la vinculación entre las leyes y las normas impositivas de los diferentes países.
	Gerenciamiento contable.	Desarrollar temas que van desde el presupuesto al plan de negocios, de los costos a las decisiones estratégicas y del control patrimonial y directivo al tablero de control.
	Gerenciamiento de empresas de servicios.	Explorar los determinantes de competitividad y del desarrollo económico exitoso.
	Gerenciamiento de las empresas familiares.	Analizar los problemas, las virtudes y las características distintivas que las empresas familiares tienen por el hecho de ser familiares.
	Comunicación directiva.	Comprender la importancia de la comunicación como una variable estratégica del negocio.
	Nuevas estrategias gerenciales.	Conocer los nuevos modelos de negocios y de gestión así como el estado actual del debate sobre management, estrategia y cambio.
	Gerenciamiento estratégico internacional.	Generar estrategias completas integrando la actividad de la empresa, los recursos y capacidades, las alianzas y adquisiciones
	Gerenciamiento de la cadena de abastecimiento.	Identificar y evaluar el potencial para establecer relaciones estables con otros miembros de la cadena de abastecimiento.

ÁREAS	CONTENIDOS ACADÉMICOS ESENCIALES	ALCANCES DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
RECURSOS HUMANOS	Gestión de los recursos humanos.	Identificar las herramientas conceptuales para poder entender el rol y los procesos vinculados a la gestión de RRHH como área y como función.
	Comportamiento organizacional.	Comprender y actuar adecuadamente en los procesos vinculados al comportamiento humano en las organizaciones.
INFORMACIÓN Y TECNOLOGÍA	Sistemas de información y tecnología.	Utilizar las herramientas informáticas como elemento clave para el logro de los objetivos del negocio.
	Gerenciamiento de operaciones y tecnología.	Analizar las operaciones y los procesos de generación de valor agregado, contemplando las dimensiones estratégica, operativa y tecnológica.
MARKETING	Marketing general.	Desarrollar habilidades y conocimientos necesarios para la aplicación de los principios del marketing estratégico.
	Marketing industrial.	Analizar las decisiones de elección de mercados, diseño de producto, estrategias de marcas, precios, comunicaciones, distribución y fuerza de ventas.
	Análisis comercial.	Evaluar las herramientas analíticas de investigación de mercado utilizadas en la práctica comercial y su aplicación a la realidad de los negocios.
	Proyectos de marketing.	Integrar el marketing con las demás áreas de la organización a fin de identificar al negocio como un todo y generar proyectos.
	Diseño y desarrollo de nuevos productos.	Integrar el marketing, el diseño industrial, la ingeniería y las finanzas en la creación y desarrollo de un nuevo producto.

(*) Estudio exploratorio realizado con diez programas pertenecientes a escuelas de negocios reconocidas a nivel internacional, cuyo desarrollo puede consultarse en la presente investigación (Capítulo N° 10).

FASE II: PLANIFICACIÓN (MICRO Y MACRO)Objetivos:

- Conformar un espacio curricular donde las competencias sean las unidades pedagógicas para gestionar la innovación y la formación de redes de conocimiento.
- Definir las competencias enunciadas en el perfil académico-profesional, descomponiendo cada una ellas en conocimientos, habilidades y actitudes.
- Establecer los niveles de concreción deseados en cada competencia, considerando en todo momento que se trata de un nivel de posgrado.
- Plantear vías de intervención y criterios metodológicos para el desarrollo integral de las competencias requeridas.
- Estructurar el proyecto formativo del posgrado utilizando para ello un mapa de competencias, a fin de facilitar la tarea de programación de cada asignatura.

Producto esperado:

- DETERMINACIÓN DEL PERFIL FORMATIVO.

Líneas conceptuales:

- La incorporación de la competencia en el currículo debe presentarse como un elemento que aglutina reformas educativas, organizacionales y culturales.
- La planificación por competencias debe centrarse tanto en el desarrollo de las mismas, como en la apropiación del contenido disciplinar.
- La implementación de una formación por competencias exige a toda la comunidad académica un cambio profundo en sus concepciones y prácticas habituales.

- Los planes de estudios se construyen habitualmente desde la necesidad de que el alumno adquiera determinados contenidos; en cambio, desde la concepción del perfil por competencias se plantea priorizar la intencionalidad formativa y el enfoque metodológico a seguir.
- Los largos listados de competencias pueden obstaculizar la reflexión que requiere el trabajo con cada una de ellas; de igual modo, pueden llegar a transformarse en objetivos o confundirse con ellos.
- Las imprecisiones que afectan a la definición de las competencias deben considerarse aspectos a integrarse en el análisis y oportunidades para enriquecer el diseño con distintos enfoques.
- La transformación radical de los planes de estudios en proyectos de formación demanda una planificación compleja que contempla el análisis de cada competencia según sus componentes (conocimientos, habilidades, actitudes), la delimitación de los objetivos, la organización modular que agilice las relaciones interdisciplinarias, la selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje que consideren las posibilidades reales de ejecución, la pertinente determinación de los contenidos y la elaboración de un plan de evaluación de los procesos y los resultados que garantice la calidad de los mismos.
- La evaluación de cada competencia exige un análisis minucioso entre lo requerido y lo adquirido, por lo tanto se sugiere trabajar con niveles de concreción o dominio en cada una y hacer hincapié en la movilización de recursos que se pone en juego.
- La vinculación entre los distintos profesores que participan del desarrollo del perfil formativo puede llegar a ser muy complicada, por lo tanto es conveniente elaborar un mapa de competencias con el fin de que puedan observarse claramente las dinámicas de intervención y delimitarse las responsabilidades.
- La coherencia y pertinencia de la selección de las competencias, las modalidades organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje, los métodos de enseñanza y las estrategias evaluativas, garantizan una vinculación óptima y flexible en el proceso formativo.

Instrumento N° 1: Preguntas-Guía para conducir el debate sobre el perfil formativo.

PREGUNTAS-GUÍA
PERFIL FORMATIVO

1. ¿Cuál es la motivación real de la institución para impulsar la creación o adaptación de los posgrados por competencias?
2. ¿Se comprende el papel que juegan las competencias en la promoción de la empleabilidad, competitividad y movilidad del estudiante?
3. ¿Qué mecanismos están previstos para responder con rapidez a los cambios que requiera el perfil formativo?
4. ¿Se refleja el cambio de lógica en la construcción del proyecto formativo desde el desglose de los componentes de cada competencia?
5. ¿Se visualiza objetivamente cómo el planteamiento competencial evita la fragmentación, desarticulación y reiteración de contenidos?
6. ¿Se imponen los métodos de enseñanza y las modalidades organizativas centradas en el alumno?
7. ¿Qué tipo de estrategias se utilizan para evaluar el nivel de concreción de cada competencia?
8. ¿Se observan claramente las conexiones entre el mapa de competencias y la programación de cada asignatura?
9. ¿Qué recursos están previstos desde el proyecto formativo para que el alumno pueda afrontar con mayor compromiso su desarrollo académico y profesional?
10. ¿Cuáles son los mejores canales para promover la comunicación entre los distintos agentes (internos y externos) que intervienen en el proyecto formativo?

Instrumento N° 2: Actividades de aprendizaje para favorecer la apropiación del concepto “competencia”.

LAS COMPETENCIAS Y SU DEFINICIÓN

Las actividades que se proponen a continuación tienen como objetivo lograr una aproximación conceptual, funcional, estructural y diferencial del lugar de las competencias en el currículo.

Consigna 1: Leer detenidamente las distintas definiciones del término “competencia” que se presentan a continuación y delimitar los elementos que integrar cada una de ellas.

La singularidad del concepto de competencia respecto al de cualificación es que designa saberes de diferente orden, saberes de procedimiento, de conocimiento experto y de gestión. Los primeros son los saberes técnicos, más analíticos y conceptualizados con el uso de la informática; los segundos serían los que permiten realizar y transmitir el análisis de las situaciones a las que hay que hacer frente; los terceros se refieren a la capacidad de gestión de una situación.

Zarifian (1999)

Las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes a cualquier curso).

Glosario del Informe Final del Proyecto Tuning – Fase 2 (2006)

La noción de competencia asume muchos significados. En nuestro caso, definiré la competencia como la capacidad de actuar eficazmente en una situación dada, capacidad que se fundamenta en algún conocimiento, pero que no se reduce a él. Para afrontar, en el mejor de los casos, una situación en general, ponemos a actuar diversos recursos cognitivos, tras los cuales están los conocimientos.

Perrenoud (2004)

La competencia tiene relación con la acción: se desarrolla y se actualiza en la acción; está vinculada a un contexto, a una situación dada; integra diferentes elementos: saberes, procedimientos, actitudes, normas; facilita la resolución eficaz de situaciones laborales conocidas o inéditas; es educable.

Corominas y otros (2005)

Entendemos por competencia el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores.

Villa y Poblete (2007)

- Se recomienda consultar el Anexo I del libro de Luisa Rodríguez Moreno titulado “Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales”. En dicho apartado se comenta la bibliografía reciente sobre competencias, formación de competencias y balance de competencias.

Consigna 2: Analizar la comparación entre la formación por objetivos y por competencias propuesta por Lasnier (2000) y sistematizar en un cuadro de doble entrada las fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas de cada opción.

ELEMENTOS	FORMACIÓN POR OBJETIVOS	FORMACIÓN POR COMPETENCIAS
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - De conocimientos: saber. - Conocimientos muy precisos. - Aprendizaje por partes (objetivos no integrados). - Influido por el conductismo. - Adquirido por ejercicios teóricos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos aplicados: saber hacer. - Conocimientos globalizados. - Aprendizaje integrado de conocimientos, habilidades y actitudes. - Influido por constructivismo. - Adquirido por actividades prácticas.
Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Ve fácilmente los resultados concretos a lograr. - Motivación extrínseca. - Las consignas concretas dan sentimiento de seguridad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ve más difícilmente los resultados a alcanzar (global). - Motivación intrínseca. - Consignas generales para favorecer la iniciativa.
Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Lección magistral. - Enfoque analítico. - Actividades en función del contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza interactiva. - Enfoque global. - Actividades en función competencias.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Relativamente fácil. - Medida objetiva. - Posible separación entre aprendizaje y evaluación. - Por preguntas y a veces por proyectos. - Por comparación entre alumnos: referida a norma. - Generalmente cuantitativa. - Logra validez de contenido. - Problemas de exactitud. - Sobre resultados en función de objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exigente. - Más bien subjetiva (juicio). - Integra enseñanza, aprendizaje y evaluación. - Por tareas integradoras de aprendizaje. - Por comparación con los criterios de éxito: criterial. - Más bien cualitativa. - Integración de capacidades. - Fácil exactitud. - Sobre dominio de las competencias y estrategias de aprendizaje.

FORTALEZAS	DEBILIDADES
OPORTUNIDADES	AMENAZAS

Instrumento N° 3: Matrices para la elaboración del proyecto formativo, el mapa general de competencias y la programación de una asignatura.

PROYECTO FORMATIVO

COMPETENCIAS DEL PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES Y VALORES	OBJETIVOS
GENÉRICAS				
ESPECÍFICAS				








MAPA GENERAL DE COMPETENCIAS

COMPETENCIAS DEL PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL	ASIGNATURA 1	ASIGNATURA 2	ASIGNATURA 3	ASIGNATURA 4	ASIGNATURA ...
	OBLIGATORIA	OBLIGATORIA	OPTATIVA	OPTATIVA	
GENÉRICAS					
ESPECÍFICAS					
CRÉDITOS/HORAS					








PROGRAMACIÓN DE UNA ASIGNATURA							
COMPETENCIAS	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS EVALUATIVAS	RECURSOS DEL ENTORNO	CRÉDITOS	PERÍODO
GENÉRICAS							
ESPECÍFICAS							

Algunos elementos básicos del proceso formativo para considerar en la programación*:











MÉTODOS DE ENSEÑANZA

-  Lección magistral.
-  Estudio de casos.
-  Resolución de ejercicios y problemas.
-  Aprendizaje basado en problemas.
-  Aprendizaje orientado a proyectos.
-  Aprendizaje cooperativo.
-  Contrato de aprendizaje.

MODALIDADES ORGANIZATIVAS

-  Clases teóricas/expositivas.
-  Seminarios / talleres.
-  Clases prácticas.
-  Prácticas externas.
-  Tutorías.
-  Estudio y trabajo en grupo.
-  Estudio y trabajo individual / autónomo.

ESTRATEGIAS EVALUATIVAS

-  Pruebas objetivas.
-  Pruebas de respuesta corta.
-  Pruebas de desarrollo.
-  Trabajos y proyectos.
-  Informes / memorias de prácticas.
-  Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas.
-  Sistemas de auto-evaluación.
-  Escalas de actitudes.
-  Técnicas de observación.
-  Portafolio.

* Propuesta de De Miguel (2006) para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Asimismo, en el Capítulo N° 5 de la presente investigación pueden consultarse las nuevas tendencias curriculares para implementar en los diseños de posgrados.

Instrumento N° 4: Niveles de concreción de veinte competencias genéricas seleccionadas para tener en cuenta en el diseño de una maestría de tipo empresarial.

COMPETENCIA GENÉRICA	NIVELES DE DESEMPEÑO		
	MÍNIMO	ESTÁNDAR	SUPERIOR
ADAPTABILIDAD	Modificar la conducta personal.	Tener capacidad crítica.	Adaptarse activamente a cambios.
APRENDIZAJE CONTINUO	Buscar y compartir información.	Asimilar nueva información.	Demostrar interés por aprender y superarse.
AUTOCONTROL	Mantener controladas emociones.	Tener confianza en sí mismo.	Tener serenidad y dominio.
COMPROMISO ÉTICO	Sentir y obrar con valores morales y buenas costumbres.	Asumir responsabilidades y actuar conforme a ellas.	Respetar las políticas organizacionales.
COMUNICACIÓN	Identificar momentos y formas para exponer estrategias.	Alentar a compartir información.	Escuchar, hacer preguntas, expresarse en forma efectiva.
CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	Comprender distintas culturas e interpretar relaciones.	Reconocer características organizacionales.	Identificar personas que toman decisiones o influyentes.
CONSULTORÍA	Comprender aspectos complejos para transformarlos.	Buscar caminos para evitar soluciones burocráticas.	Poseer buena capacidad de discernimiento.
CREATIVIDAD	Crear conocimiento nuevo.	Idear soluciones para resolver problemas o situaciones.	Aplicar o recomendar soluciones para resolver problemas.
DESARROLLO DE CARRERA	Emprender acciones eficientes la mejora.	Crear y mantener red de contactos.	Buscar nuevas oportunidades y ser ágil ante cambios.
EMPOWERMENT	Capacitar dando responsabilidad.	Fomentar trabajo en equipo.	Combinar adecuadamente situación, persona y tiempo.
EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL	Compartir conocimiento profesional y expertise.	Tener conocimientos en temas del área de responsabilidad.	Identificar, seleccionar y dirigir recursos.
HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	Realizar análisis lógicos buscando la síntesis.	Analizar información y establecer conexiones.	Organizar cognitivamente el desarrollo de tareas.
LIDERAZGO	Crear clima de energía y compromiso.	Orientar acción hacia objetivos de la organización.	Fijar objetivos y tener capacidad de feedback.
MOTIVACIÓN	Realizar el trabajo lo mejor posible con independencia de incentivos.	Actuar de forma proactiva en la ejecución de tareas.	Tener interés por adquirir conocimientos.
NEGOCIACIÓN	Llegar a acuerdos defendiendo intereses propios y ajenos.	Dirigir o controlar una discusión utilizando técnicas apropiadas.	Plantear abiertamente conflictos para lograr una resolución.
ORIENTACIÓN A RESULTADOS	Administrar procesos para alcanzar los resultados esperados.	Encaminar los actos hacia lo esperado.	Ayudar a los clientes con comprensión y satisfaciendo sus necesidades.
ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	Utilizar procedimientos para asegurar un estándar de calidad.	Poseer capacidad para llegar a soluciones prácticas y operables.	Buscar el mejoramiento continuo en el desarrollo de las tareas.
TOLERANCIA A LA PRESIÓN	Fijar objetivos de desempeño por encima de lo normal.	Seguir actuando con eficacia en situaciones de presión.	Tener actitud reflexiva ante los errores.
TOMA DE DECISIONES	Comprender cambios para tomar decisiones estratégicas.	Analizar decisiones tomadas para nuevas oportunidades.	Persuadir, convencer, influir o impresionar a los demás.
TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	Colaborar y cooperar con los demás.	Generar adhesión, compromiso y fidelidad.	Comprender repercusión de acciones personales sobre los demás.

FASE III: IMPLEMENTACIÓN Y SEGUIMIENTOObjetivos:

- Analizar las previsiones sobre de los recursos humanos, materiales y económicos para llevar a cabo el perfil formativo.
- Reflexionar acerca de las tensiones que pueden presentarse a la hora de elaborar y poner en marcha un diseño curricular por competencias en los posgrados empresariales.
- Determinar los criterios según los cuales se seleccionará a los profesores que llevarán a cabo el plan de estudios y se evaluarán las necesidades de formación pedagógica.
- Conformar un área específica dentro de la gestión académica para llevar a cabo las tareas de diagnóstico, seguimiento y evaluación de las competencias profesionales de los alumnos.
- Realizar una planificación estratégica que contemple los aspectos administrativos y materiales que demanda la implementación y el seguimiento del plan de estudios, otorgando un valor prioritario a la asignación económica requerida.

Producto esperado:

- DETERMINACIÓN DEL PERFIL DE COMPETENCIAS ADQUIRIDO.

Líneas conceptuales:

- La situación de los posgrados en Argentina está caracterizada por perfiles que se desplazan hacia lo profesional, estructuras largas con problemas en su articulación con el grado, pocas carreras en red, cuerpos docentes en proceso de consolidación, actividades de investigación sujetas a determinadas áreas disciplinares y baja cantidad de alumnos y graduados, entre otros aspectos.

Varias universidades están elaborando nuevas estrategias para afrontar los cambios internos y externos exigidos por la necesaria gestión del conocimiento y en consecuencia, las tensiones organizacionales afloran sin encontrar a veces, espacios convenientes para su debate y resolución.

- Los planes de formación que incorporen las competencias demandan no sólo transformaciones académicas, sino también importantes modificaciones en la previsión de recursos humanos, materiales y financieros.
- El claustro docente es una pieza clave para el desarrollo de una titulación, más allá de cómo se lleve a cabo su diseño. No obstante, la implementación de las competencias requiere criterios específicos para la selección del profesorado y la correspondiente designación de las asignaturas, más allá de contar con estrategias específicas para una formación permanente.
- El personal administrativo y de servicios no siempre está totalmente informado sobre los cambios que afectan a la vida académica y así, se producen ciertos problemas que impactan notoriamente en el desarrollo de los programas y dejan al descubierto costumbres ineficaces que poco lugar dejan a la innovación y a la flexibilidad curricular. Es decir, si no se proponen actividades específicas de formación que involucren a todo el personal de la universidad, el trabajo requerido por las competencias se verá limitado a algunas acciones aisladas.
- El enfoque de las competencias ofrece la posibilidad de promover espacios transversales de conexión entre las disciplinas y explicitar la necesaria articulación que debe existir entre ellas. Las acciones iniciales de implementación deben estar continuadas por un seguimiento detallado de todo el proceso de apropiación.
- Las modificaciones sustantivas que se producen al orientar la tarea de enseñanza-aprendizaje hacia la formación de una ciudadanía responsable y más competente desde lo profesional, conducen a nuevas responsabilidades en la labor del profesor. La intervención tutorial es una alternativa muy potente para llevar a cabo una educación más integral.
- La tutoría es una vía para ayudar a los estudiantes a lograr una mayor

comprensibilidad y aprovechamiento del proceso formativo, donde el incremento de su autonomía demanda inicialmente un proceso guiado y experimentado. No obstante, hay que tener especial cuidado en la selección de los profesores que pueden desarrollar esta labor.

- La reorientación de la formación del profesor de una manera más evidente y sensible a las necesidades y desarrollo de la carrera profesional de los estudiantes, requiere el establecimiento de mecanismos de seguimiento y la preparación de materiales que contribuyan a reunir evidencias para evaluar los resultados de aprendizaje logrados.
- La cultura universitaria en el uso de las tutorías académicas y profesionales es todavía muy incipiente y quizás hay que promover aún más su aplicación, dado su valor comunicativo, formativo y orientador. A su vez, los posgrados se convierten en una herramienta clave para la formación de recursos humanos del más alto nivel, la producción del conocimiento científico y tecnológico y la contribución con el desarrollo social, cultural y económico.
- El tratar de concebir, aplicar y evaluar nuevas ideas en los diseños curriculares de posgrado supone integrar varios de los aspectos, tales como el valor otorgado hoy a la empleabilidad, la restauración del equilibrio perdido entre la teoría y la práctica, la conformación de un claustro docente muy diverso y la aplicación de distintos modelos posibles para producir y distribuir conocimiento.

Instrumento N° 1: Preguntas-Guía para conducir el debate sobre la implementación y seguimiento del diseño del posgrado por competencias.

PREGUNTAS-GUÍA
IMPLEMENTACIÓN Y SEGUIMIENTO

1. ¿Con qué recursos institucionales se cuenta para desarrollar y evaluar el proyecto formativo diseñado?
2. ¿Qué sectores o áreas de la institución están más al servicio de la innovación educativa y minimizan la burocratización de lo académico?
3. ¿Se posee un área de formación para garantizar que todos los actores involucrados en el desarrollo de la titulación reciban capacitación específica?
4. ¿Se selecciona a los profesores según un modelo de competencias? ¿Cómo se coordina la actuación teórica y práctica de los profesores?
5. ¿Cuáles son las ideas del claustro docente acerca de la intervención tutorial para el desarrollo académico y laboral de los alumnos?
6. ¿Qué se conoce acerca de la experiencia académica y profesional de los alumnos que ingresan al posgrado?
7. ¿Se dispone de estrategias que promuevan que el estudiante construya un recorrido profesional distintivo?
8. ¿Cuáles son espacios institucionales de intercambio y las herramientas virtuales que permiten el trabajo interdisciplinario de los profesores y el aprendizaje autónomo de los alumnos?
9. ¿Cuáles son los procedimientos establecidos para la estimación de los recursos financieros disponibles y la confección realista del presupuesto de la titulación?
10. ¿Cuál es el grado de responsabilidad que la comunidad académica está dispuesta a asumir para el desarrollo de las competencias en un posgrado?

Instrumento N° 2: Matriz para encauzar la reflexión sobre la programación docente y evaluar las necesidades específicas de formación.

**MATRIZ PARA ANALIZAR EL DESARROLLO
DE LA PROGRAMACIÓN DOCENTE**

Una vez transcurridos los primeros pasos en la implementación del diseño por competencias, se le propone que evalúe el cumplimiento entre lo que ha dispuesto en la planificación y lo que realmente ha ocurrido, a fin de considerar posibles cambios metodológicos y/o necesidades concretas de formación.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	CUMPLIMIENTO CON LO PLANIFICADO			NECESIDAD DE FORMACIÓN ADICIONAL	OBSERVACIONES
	SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA		
Lección magistral.					
Estudio de casos.					
Resolución de ejercicios y problemas.					
Aprendizaje basado en problemas.					
Aprendizaje orientado a proyectos.					
Aprendizaje cooperativo.					
Contrato de aprendizaje.					
Otras:					

MODALIDADES ORGANIZATIVAS	CUMPLIMIENTO CON LO PLANIFICADO			NECESIDAD DE FORMACIÓN ADICIONAL	OBSERVACIONES
	SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA		
Clases teóricas/expositivas.					
Seminarios / talleres.					
Clases prácticas.					
Prácticas externas.					
Tutorías.					
Estudio y trabajo en grupo.					
Estudio y trabajo individual / autónomo.					
Otras:					

ESTRATEGIAS EVALUATIVAS	CUMPLIMIENTO CON LO PLANIFICADO			NECESIDAD DE FORMACIÓN ADICIONAL	OBSERVACIONES
	SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA		
Pruebas objetivas.					
Pruebas de respuesta corta.					
Pruebas de desarrollo.					
Trabajos y proyectos.					
Informes / memorias de prácticas.					
Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas.					
Sistemas de auto-evaluación.					
Escalas de actitudes.					
Técnicas de observación.					
Portafolio.					
Otras:					

COMENTARIOS FINALES:

Instrumento N° 3: Matriz para elaborar el perfil de competencias adquiridas.

PERFIL DE COMPETENCIAS ADQUIRIDAS

Aclaraciones iniciales:

- Los resultados obtenidos por cada alumno en su perfil de competencias adquiridas deberán acompañarse del listado de competencias de la titulación, con sus correspondientes definiciones y niveles de concreción establecidos.
- Los espacios de intervención tutorial constituyen un escenario óptimo para llevar a cabo este perfil, más allá de los resultados logrados por el alumno en cada asignatura.
- Se sugiere que este perfil sea realizado cada seis meses a fin de ir observando el grado de avance en cada competencia establecida. Una vez culminada la titulación, se lleva a cabo la última versión que acompañará los certificados oficiales otorgados por la institución educativa.
- Se recomienda que cada vez que se realice el perfil, se lleven a cabo por lo menos dos entrevistas individuales y se incluya una instancia de auto-evaluación antes de la versión final de dicho documento.
- Se propone que este instrumento sea utilizado en las entrevistas de admisión, a fin de aproximarse a un estado inicial de cada competencia y analizar las metas académicas y profesionales del alumno. Es necesario resaltar que en un nivel de posgrado tienen gran importancia los aprendizajes logrados y la experiencia laboral realizada.
- Se recuerda que la información vertida en este instrumento tiene carácter confidencial y todo el proceso que implica su realización, requiere un tratamiento distintivo a fin de garantizar tanto la privacidad de los datos obtenidos, como para favorecer el ambiente de confianza que el alumno necesita para afrontar el planeamiento de su carrera.
- El perfil de competencias requeridas contempla seis partes:
 1. Desarrollo alcanzado en las competencias genéricas.
 2. Desarrollo alcanzado en las competencias técnicas.
 3. Metas académicas.
 4. Metas profesionales.
 5. Recomendaciones de formación.
 6. Comentarios generales.
- Las escalas de evaluación son distintas según se trate de competencias genéricas o específicas, pero en ambos casos se utilizan tres niveles de desempeño.

PERFIL DE COMPETENCIAS ADQUIRIDAS

DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

Nº	COMPETENCIAS GENÉRICAS	NIVEL ALCANZADO			OBSERVACIONES
		MÍNIMO	ESTÁNDAR	SUPERIOR	
1	(Especificar las competencias genéricas del PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL)				
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					

Nº	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	NIVEL ALCANZADO			OBSERVACIONES
		COMPRENDE	APLICA	DOMINA	
1	(Especificar las competencias específicas del PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL)				
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					

METAS ACADÉMICAS:

METAS PROFESIONALES:

RECOMENDACIONES DE FORMACIÓN:

COMENTARIOS GENERALES:

FECHA:

**FIRMA DEL RESPONSABLE
ACADÉMICO**

FIRMA DEL ALUMNO

Instrumento N° 2: Análisis de las tensiones que pueden llegar a afectar al desarrollo de un posgrado empresarial basado en competencias.

**VALORACIÓN DE LAS TENSIONES PRESENTES EN LOS
DISEÑOS CURRICULARES DE LOS
POSGRADOS EMPRESARIALES POR COMPETENCIAS**

Una vez transcurridos los primeros pasos en la implementación del posgrado por competencias, se le recomienda al equipo responsable del diseño que considere si las siguientes tensiones pueden estar afectando el desarrollo del mismo.

Cabe señalar que las tensiones son presentadas como criterios bipolares; es decir, diadas de un continuo que describen la tensión existente entre ambos polos y que están presentes en mayor o menor medida, en toda dinámica organizacional.

TENSIONES		VALORACIÓN			
		SUMAMENTE PRESENTE	MEDIANAMENTE PRESENTE	LEVEMENTE PRESENTE	NO SE TOMA EN CUENTA
DEFINICIÓN DE CONTENIDOS POR EL CAMPO INTELECTUAL	DEFINICIÓN DE CONTENIDOS DE ÍNDOLE PRÁCTICO				
FOCALIZACIÓN EN PROBLEMÁTICAS NACIONALES	FOCALIZACIÓN EN PROBLEMÁTICAS INTERNACIONALES				
EJE EN LA ARTICULACIÓN ENTRE LOS CONTENIDOS	EJE EN LA INSERCIÓN LABORAL DIRECTA				
PLAN DE ESTUDIO DICTADO POR UNA INSTITUCIÓN	PLAN DE ESTUDIO DICTADO POR VARIAS INSTITUCIONES				
FORMACIÓN CENTRADA EN LO ACADÉMICO	FORMACIÓN CENTRADA EN LO PROFESIONAL				
ALUMNOS INGRESANTES SIN EXPERIENCIA LABORAL PREVIA	ALUMNOS INGRESANTES CON EXPERIENCIA LABORAL PREVIA				
PROFUNDIZACIÓN EN LO DISCIPLINAR	PROFUNDIZACIÓN EN LO MULTIDISCIPLINAR				
EJE EN LA INVESTIGACIÓN PURA	EJE EN LA INVESTIGACIÓN APLICADA				
ESTRUCTURA CURRICULAR RÍGIDA	ESTRUCTURA CURRICULAR FLEXIBLE				
SISTEMA BASADO EN HORAS CÁTEDRA	SISTEMA BASADO EN CRÉDITOS ACADÉMICOS				
MODALIDAD PRESENCIAL	MODALIDAD A DISTANCIA				

TENSIONES		VALORACIÓN			
		SUMAMENTE PRESENTE	MEDIANAMENTE PRESENTE	LEVEMENTE PRESENTE	NO SE TOMA EN CUENTA
DICTADO DE CLASES Y PRÁCTICAS SÓLO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	INCLUSIÓN DE CLASES Y PRÁCTICAS EN EMPRESAS U OTRAS ORGANIZACIONES				
ALUMNOS CON DEDICACIÓN FULL-TIME	ALUMNOS CON DEDICACIÓN PART-TIME				
APRENDIZAJE BASADO EN LA MEMORIZACIÓN	APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y CASOS				
EVALUACIÓN CENTRADA EN LOS RESULTADOS	EVALUACIÓN CENTRADA EN LOS PROCESOS				
CLAUSTRO DOCENTE CON DEDICACIÓN FULL-TIME	CLAUSTRO DOCENTE CON DEDICACIÓN PART-TIME				
TOMA DE DECISIONES SÓLO EN BASE A ENCUESTAS DE SATISFACCIÓN	TOMA DE DECISIONES BASADA EN UN SISTEMA DE INDICADORES				
INTERNALIZACIÓN DE DATOS EXPLÍCITOS	EXTERNALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO TÁCITO				
ACCESO DIFERIDO A LAS FUENTES DE INFORMACIÓN	INCLUSIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS				
EJE EN LA ACUMULACIÓN DE INFORMACIÓN	EJE EN LA NECESIDAD DE POTENCIAR LA INNOVACIÓN				
OTRAS:					
OTRAS:					
OTRAS:					

COMENTARIOS GENERALES:

FASE IV: EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD

Objetivos:

- Definir una política institucional que se focalice en la evaluación de los efectos de la formación por competencias.
- Promover una cultura de calidad en la institución que responda a los nuevos desafíos de la educación superior.
- Seleccionar los criterios que se utilizarán para orientar y medir la calidad de las competencias producidas.
- Coordinar las aportaciones de al menos tres fuentes básicas de evaluación, como son los alumnos y graduados, el personal académico y de administración y servicios y los empleadores.
- Desarrollar un sistema de indicadores para asegurar la calidad de la titulación y proponer mejoras.

Producto esperado: REQUISITOS PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD.

Líneas conceptuales:

- En el nuevo escenario de la educación superior, donde prevalece la gestión autónoma de las universidades y su compromiso frente a las demandas de la sociedad, las instituciones necesitan mecanismos para garantizar que sus acciones están dirigidas al logro de las metas y objetivos previstos en sus titulaciones.
- El diseño de sistemas para asegurar la calidad requiere considerar las estrategias de evaluación propias de la institución, junto a las exigencias ministeriales vigentes. En consecuencia, la garantía interna de calidad debe conjugarse con la garantía externa requerida, para dar lugar al desarrollo del proceso de acreditación y/o certificación.

- Los procesos que garantizan la calidad en la formación universitaria son la acreditación y la certificación. La acreditación es el proceso que permite el reconocimiento de la calidad de una institución o de un programa educativo, basado en una evaluación previa de los mismos. La certificación es el resultado de un proceso por el que se verifica y documenta el cumplimiento de requisitos de calidad previamente establecidos y puede referirse a tanto a procedimientos como a personas.
- Los mecanismos dispuestos para la evaluación de los efectos de la formación deben ser aceptados por toda la comunidad académica, condición necesaria para asegurar su continuidad. Es recomendable que sean dispositivos sencillos, operativos y fiables (la evaluación no es un fin en sí misma).
- La gestión de la calidad de la formación por competencias no implica solamente controlar a posteriori el nivel de excelencia alcanzado, sino que abarca el aseguramiento de las decisiones que conducen al desarrollo de las mismas. Es decir, los mecanismos referidos al aseguramiento de la calidad son esencialmente procesuales y atraviesan varios aspectos implicados en el desarrollo de una titulación.
- Los resultados alcanzados en la evaluación del proceso de formación se deberán reflejar en las demandas de nuevas competencias a incorporarse en el currículo. Por ello, los indicadores deben tender a la obtención de información sobre el estado de desarrollo y pertinencia de cada competencia, a fin de establecer previsiones y tomar las decisiones curriculares que sean necesarias.
- La formación por competencias aún está en fase de desarrollo en varias universidades y su aplicación real a corto plazo presenta ciertas dificultades, dada la precariedad actual de la definición de perfiles académico-profesionales y la ausencia de evidencias terminales para medir las competencias adquiridas. No obstante, los resultados observados en las encuestas de satisfacción de los alumnos, graduados y empleadores, y en los indicadores de rendimiento e inserción laboral, constituyen elementos fundamentales para evaluar la calidad de una titulación.
- El contexto de las competencias profesionales lleva a considerar como probable

que los graduados demanden no sólo la evolución de las competencias trabajadas en una titulación, sino también la certificación institucional de las mismas. En consecuencia, esto requerirá la creación de centros específicos dentro de las universidades o el aval de organismos independientes para certificar las competencias adquiridas. Cabe aclarar que ya la acreditación internacional en las titulaciones de MBA es un tema muy valorado en la gestión académica, donde se destacan tres organismos responsables de ello: The European Quality Improvement System (EQUIS), The Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) y Association of MBA's (AMBA).

- El fraude académico es un problema que afecta directamente a la calidad de las instituciones y/o titulaciones. En estas prácticas fraudulentas (compra y venta de exámenes, concesión de credenciales, licencias y acreditaciones académicas, manipulación de resultados de la investigación, etc.) muchas veces están implicados diversos grupos de interés, como profesorado, funcionarios y personal, y los mismos organismos encargados de la garantía de calidad. Es así que utilizar herramientas que promuevan una gestión eficaz y transparente y establecer sistemas para el aseguramiento de la calidad, son acciones que pueden contribuir a evitar la corrupción académica y los consabidos conflictos de intereses.
- La consideración o no de los rankings es un tema presente en los debates sobre la medición de calidad académica. Actualmente, hay alrededor de 30 rankings notables, que van desde los generales hasta los más específicos; todo esto sin incluir las innumerables clasificaciones de másters de Dirección de Empresas y de otras escuelas profesionales que proliferan en todo el mundo. Para algunos expertos, este sistema de rankings es inconsistente para la comparación entre instituciones, dadas las grandes diferencias que existen entre las características de cada universidad y los contextos sociales y culturales; no obstante ello, puede ser tomado en cuenta en el caso de los programas de estudio. Por lo tanto, contar con indicadores para el aseguramiento de los elementos constitutivos de una titulación, puede contribuir a la transparencia requerida por los procesos de convergencia, más allá de promover una cultura de calidad en toda la comunidad académica.

Instrumento N° 1: Preguntas-Guía para conducir el debate sobre los procedimientos para asegurar la calidad de las titulaciones.

PREGUNTAS-GUÍA
ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DEL POSGRADO

1. ¿Cuáles son las condiciones institucionales para asegurar la calidad del proceso de formación por competencias?
2. ¿Qué responsables académicos llevan a cabo el sistema de garantía de la calidad del plan de estudios?
3. ¿Se comprende la distinción entre los procesos de acreditación y los de certificación?
4. ¿Qué procedimientos se han diseñado para la evaluación y mejora de la calidad de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y del profesorado?
5. ¿Qué mecanismos se han establecido para garantizar las prácticas que se realicen fuera de la institución?
6. ¿Se han considerado estrategias que contemplen la formación que se ha recibido fuera de la institución como base para el desarrollo posterior de determinadas competencias?
7. ¿Qué opinan los distintos colectivos implicados en el desarrollo del plan de estudios (estudiantes, graduados, personal académico y de administración y servicios, etc.) acerca de la formación que han recibido en el posgrado?
8. ¿Se han previsto actividades específicas que promuevan la movilidad de los estudiantes y profesores?
9. ¿Cuáles son las mejores evidencias para dar cuenta del desarrollo de un proyecto formativo por competencias?
10. ¿Cuáles son los criterios previstos para decidir la eventual suspensión de la titulación?

Instrumento N° 2: Actividades de aprendizaje para analizar los principales términos que forman parte de la evaluación y acreditación de la calidad en la educación superior.

LA ACREDITACIÓN PARA LA GARANTÍA DE LA CALIDAD

Las actividades que se sugieren a continuación tienen como propósito guiar el debate acerca de los conceptos que se presentan a la hora de diseñar un sistema para garantizar la calidad de la formación universitaria.

Consigna 1: Leer detenidamente los siguientes párrafos que forman parte de la documentación entregada en la III Conferencia Internacional de Barcelona sobre Educación Superior: Acreditación para la Garantía de la Calidad, convocada por la GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION (GUNI) en noviembre de 2006. Posteriormente, se propone realizar un torbellino de ideas para listar los principales temas de la reflexión grupal.

“En los albores del nuevo milenio, la educación superior de todo el mundo está viviendo diferentes oleadas de innovaciones y reformas. Las dos últimas décadas han sido testigo en todo el mundo de cambios sin precedentes en la regulación, y no sólo en lo que concierne a la educación superior. El papel del estado se ha reducido, mientras que el del mercado ha cobrado importancia. Hay quienes piensan que la disminución del papel del estado tiene un impacto negativo en la calidad de la educación superior y en el compromiso social de las universidades. Otros consideran que la creciente importancia del mercado es una gran oportunidad para aumentar la oferta y diversificar las opciones con el fin de mejorar el compromiso social mediante una rendición de cuentas reforzada.

En este contexto de roles cambiantes, la demanda de educación superior ha ido aumentando rápidamente. La cifra de matriculación ha pasado de 13 millones de estudiantes en 1960 a alrededor de 132 millones en 2004, casi el doble en comparación con la década anterior. Setenta países (de ciento once) han incrementado su presupuesto para la educación superior, es decir, ha aumentado el porcentaje de inversión pública en educación (Sanyal y Martin, 2005). Sin embargo, el estado no ha sido capaz de ponerse a la altura, desde el punto de vista económico, de este aumento de las matriculaciones, lo que ha ocasionado una crisis económica sin precedentes. Para afrontar el reto del crecimiento de la demanda y la consiguiente crisis económica, las sociedades y sus estados han respondido de maneras muy diferentes. Sin embargo, parece existir un consenso en que para conseguir un grado adecuado de financiación de la educación superior, todos los agentes deben colaborar en la cofinanciación.

El aumento de la demanda de educación superior es una causa directa del crecimiento sin parangón del número de instituciones de educación superior. Solamente en América Latina, en 1960 había 164 instituciones, de las cuales el 31 % eran privadas. En el período 2000-2003, esta cifra se disparó a 7.514, de las cuales el 65 % eran privadas. En sólo una década, esta cifra ha aumentado un 50 % (García-Guadilla, 2005). Además, los tipos de institución también se han diversificado, hasta tal punto que cada vez es más difícil distinguir entre instituciones públicas y privadas. Por

ejemplo, las instituciones públicas de un país pueden realizar operaciones privadas en otro. Asimismo, ha aparecido una amplia variedad de nuevos proveedores con o sin ánimo de lucro.

Esta evolución, que se ha producido en las últimas décadas, ha generado una preocupación generalizada sobre la manera en que las sociedades pueden garantizar la calidad de la educación superior. Esto ha llevado a plantear importantes reformas de las políticas de educación superior, que buscan mejorar la calidad y dar a la acreditación un papel destacado.

La acreditación en la educación superior es una forma de regulación. Garantiza que las universidades cumplan una serie de criterios, que pueden aplicarse al conjunto de la institución o a los programas académicos, para luego presentar los resultados a la sociedad. Siempre que se haga un buen uso de ella, la acreditación no sólo estará ligada al control de la calidad sino también a la mejora de la calidad. Esto significa que las universidades deben ser capaces de adaptar todos sus servicios a las nuevas demandas y ser conscientes de su compromiso social.”

Cruz López, Y.; Escribas, C.; López-Segrera, F.; Sanyal, B.; Tres, J.

Sanyal, B. C.; Martin, M. (2005). El financiamiento de la educación superior: perspectivas internacionales. En: GUNI, La educación superior en el mundo 2006: El financiamiento de las universidades. Basingstoke, Palgrave-Macmillan.

García-Guadilla, C. (2005). El financiamiento de la educación superior en América Latina. En GUNI, La educación superior en el mundo 2006: El financiamiento de las universidades. Basingstoke, Palgrave-Macmillan.

- Se recomienda consultar el libro La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego? Mundi-Prensa, Madrid.

Temas importantes surgidos del torbellino de ideas:

Consigna 2: Analizar las siguientes definiciones que han sido extractadas del glosario propuesto Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES). A continuación, se propone realizar un cuadro de doble entrada donde se describan los aspectos relevantes para cada uno de los principales grupos de interés del posgrado.

DEFINICIONES

CALIDAD. Grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior que cumplen con una necesidad o expectativa establecida. En una definición laxa se refiere al funcionamiento ejemplar de una institución de educación superior. Propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación. Para medirse adecuadamente suele implicar la evaluación de la docencia, el aprendizaje, la gestión y los resultados obtenidos. Cada parte puede ser medida por su calidad, y el conjunto supone la calidad global. No hay un acuerdo universal sobre lo que es calidad, pero cada vez se mide más a partir de dos aspectos: (a) formación de las personas que terminan el programa, y (b) capacidad de la institución para producir cambios que mejoren esa formación —y la planificación de ese cambio— así como la operativización de estrategias para el cambio institucional. La educación no es meramente adquisición de conocimientos, sino también de herramientas, educación multicultural, uso de tecnologías, pensamiento crítico y capacidad de aprender (después de haber obtenido el título) temas nuevos. Los objetivos que se miden en las personas que terminan la carrera no son solamente su formación en las materias centrales, sino su conocimiento en materias periféricas, su motivación para investigar e innovar y los objetivos de servicio a la comunidad. Estos son algunos de los factores más utilizados por las agencias u organismos de acreditación. Además, se mide la capacidad de participación de la población (familias, estudiantes y personal) en el proceso de acreditación. Es importante evaluar hasta qué punto la institución y el programa de estudios responde a los problemas reales de la sociedad, y a las iniciativas de la población. La acreditación mide la calidad, pero no en forma de ordenamiento jerárquico, sino respecto de niveles o estándares. Es una medida que debe complementarse con cambios organizativos y de eficacia de los programas de estudio, que lógicamente varían con el avance del conocimiento. La tendencia es que la información derivada de la acreditación de un programa se incluya en la información creciente que se coloca en la red, accesible a cualquier persona interesada. Esta información debe incluir decisiones sobre la transferencia de créditos entre instituciones acreditadas. La existencia de una acreditación favorece ese intercambio de créditos. A veces se habla de alta calidad, otras veces de excelencia.

Aseguramiento de calidad. Acciones que llevan a cabo las instituciones educativas con el fin de garantizar la eficaz gestión de calidad. El aseguramiento de la calidad también es aplicable a las agencias u organismos acreditadores.

Garantía de calidad. Forma de asegurar que un programa o institución educativa es adecuada para sus fines. Abarca la calidad de la docencia y la de investigación. Se supone que es explícita, por escrito, y pública.

EVALUACIÓN. Proceso para determinar el valor de algo y emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, resultados para posibles mejoras. Las agencias de calidad suelen dividir su tiempo y actividades en dos tareas relacionadas: evaluación y acreditación. La evaluación es un estudio de la institución o programa que incluye la recopilación sistemática de datos y estadísticas relativos a la calidad de la misma. La evaluación para la acreditación debe ser permanente o continuada (también denominada evaluación de seguimiento), y sus resultados deben servir para reformar y mejorar el programa de estudios y la institución. Su primer estadio es la evaluación diagnóstica, consistente en determinar el estado en que se halla el programa o la institución al inicio de un proceso de evaluación.

Evaluación externa. También denominada evaluación por pares, puede ser de una institución o un programa. Normalmente sigue a la evaluación interna o autoevaluación. Suele estar compuesta de dos fases: (a) revisión de la documentación entregada por la institución; y (b) visita de un equipo de pares que termina con un informe escrito y recomendaciones.

Evaluación interna. Es la que se realiza de una institución o programa desde su propio seno.

Evaluación para la acreditación. Es la que se realiza con miras a lograr la acreditación de una institución o programa, ajustándose a los criterios y estándares establecidos previamente por la agencia u organismo acreditador.

Evaluación para la mejora. Combina revisiones internas y externas, con miras a mejorar la calidad de la institución o programa.

ACREDITACIÓN. Proceso para reconocer o certificar la calidad de una institución o de un programa educativo que se basa en una evaluación previa de los mismos. El proceso es llevado a cabo por una agencia externa a las instituciones de educación superior. La acreditación -o certificación- reconoce la calidad de los programas o de la institución acreditada. Existe también acreditación internacional realizada por agencias de otros países. Supone la evaluación respecto de estándares y criterios de calidad establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador. El procedimiento incluye una autoevaluación de la propia institución, así como una evaluación por un equipo de expertos externos. Las agencias u organismos acreditadores son a su vez acreditadas regularmente. En todos los casos es una validación de vigencia temporal, por una serie de años. Se basa en un conjunto de principios, relativamente básicos y homogéneos, aunque la diversidad de modelos es extensa.

Las características del proceso son: Las agencias hacen explícitos —por escrito— los principios, objetivos, estándares, criterios e indicadores. Se diferencian dos tipos principales de acreditación: de instituciones y de programas. Esto varía bastante según el país, aunque coinciden en instituciones que se concentran en un sólo programa de estudios, o varios pero de la misma área de conocimiento. El proceso se inicia con un autoestudio elaborado por la propia institución que solicita la acreditación. Hay siempre una evaluación externa realizada por un equipo que visita la institución, formado por académicos de las propias áreas de investigación, y que trabajan fundamentalmente de forma voluntaria. El equipo que realiza la visita elabora un informe por escrito que es entregado a la agencia u organismo acreditador y a la propia institución. Ésta tiene un tiempo para complementar o discutir el informe. La comisión central de la agencia u organismo acreditador toma una decisión, generalmente apelable, teniendo en cuenta todos los informes, documentación y entrevistas. La acción final de la agencia puede incluir recomendaciones de mejora para la institución. Si la acreditación es la inicial, al cabo de unos pocos años se vuelve a realizar el proceso de acreditación. Posteriormente se re-acredita transcurridos el número de años establecido o cuando se producen cambios importantes en la institución o en el programa. En muchos países la acreditación permite la transferencia de créditos, de programas, y la ayuda económica a estudiantes y a los programas. En algunas profesiones la acreditación es un requisito para poder colegiarse o para ejercer la profesión. En algunos países la acreditación voluntaria, realizada por agencias privadas sin ánimo de lucro, debe ir certificada posteriormente por un organismo similar del sector público para poder acceder a ayudas económicas. Esta certificación pública puede ser prácticamente automática cuando las agencias u organismos acreditadores fueron reconocidos previamente. En el caso de educación a distancia, o en educación transnacional, la tendencia es a realizar una acreditación doble: en el país que presta el servicio educativo y en el que están matriculados los estudiantes. Este proceso está todavía poco reglamentado.

Reacreditación. Renovación de la acreditación. Al término de la vigencia de la acreditación o cuando se han dado cambios sustantivos en la organización o estatus, las instituciones o programas se vuelven a acreditar, previo el cumplimiento de requisitos.

CERTIFICACIÓN. Resultado de un proceso por el que se verifica y documenta el cumplimiento de requisitos de calidad previamente establecidos. Puede referirse a procesos o personas.

GRUPO DE INTERÉS. Toda aquella persona, grupo o institución que tiene interés en el Centro, en las enseñanzas o en los resultados obtenidos. Estos podrían incluir estudiantes, profesores, padres, administraciones públicas, empleadores y sociedad en general.

ANÁLISIS SEGÚN GRUPOS DE INTERÉS	
GRUPOS DE INTERÉS	ASPECTOS RELEVANTES
ESTUDIANTES	
GRADUADOS	
AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD	
CLAUSTRO DOCENTE DEL POSGRADO	
PERSONAL ADMINISTRATIVO DE LA UNIVERSIDAD	
PERSONAL DE SERVICIOS DE LA UNIVERSIDAD	
ASOCIACIONES PROFESIONALES	
EMPLEADORES	
SOCIEDAD EN GENERAL	
OTROS	

Instrumento N° 3: Cuestionarios para aplicar a graduados del posgrado y empleadores en general.

CUESTIONARIO PARA GRADUADOS

A continuación se plantean una serie de preguntas vinculadas al desarrollo de las competencias genéricas y específicas propuestas en el perfil académico-profesional del posgrado que ha cursado. Le requerimos si por favor, puede contestar a ellas. Sin duda su aportación será de gran utilidad para generar acciones de mejora. Simplemente tiene que indicar con una cruz la opción elegida y hacer los comentarios que le parezcan oportunos. Le agradecemos por su colaboración.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

EDAD:

GÉNERO:

NOMBRE DEL POSGRADO REALIZADO:

AÑO QUE TERMINÓ SUS ESTUDIOS:

SITUACIÓN LABORAL ACTUAL:

- ☐ Trabajando en un puesto vinculado a sus estudios.
- ☐ Trabajando en un puesto no vinculado a sus estudios.
- ☐ En búsqueda de una mejor situación laboral.
- ☐ En búsqueda de trabajo.
- ☐ Otra (especificar).

ACTIVIDAD DE LA EMPRESA U ORGANIZACIÓN EN LA QUE TRABAJA:

- ☐ Industrial.
- ☐ Comercial.
- ☐ De servicio.
- ☐ ONG.
- ☐ Otra (especificar).

PREGUNTAS

- ¿En qué medida ha mejorado las siguientes competencias gracias al desarrollo del posgrado?

Nº	COMPETENCIAS GENÉRICAS	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
1.	(Especificar las competencias genéricas del PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL)				
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					

Nº	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
1.	(Especificar las competencias específicas del PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL)				
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					

- ¿En qué grado utiliza las competencias adquiridas en el posgrado para su desarrollo profesional?

Nº	COMPETENCIAS GENÉRICAS	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
1.	(Especificar las competencias genéricas del PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL)				
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
Nº	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
1.	(Especificar las competencias específicas del PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL)				
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					

- ¿Cuál es la aportación que percibe han tenido las siguientes estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las competencias a lo largo del posgrado?

ESTRATEGIAS ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA	NS / NC
Lección magistral.					
Estudio de casos.					
Resolución de problemas.					
Simulación / role playing.					
Análisis de documentos.					
Prácticas de campo.					
Comentarios de textos.					
Trabajo por proyectos.					
Seminarios.					
Visionado vídeo / cine forum.					
Otras (especificar).					

- ¿En qué medida le parece que las estrategias de evaluación han sido coherentes con el desarrollo metodológico de las competencias?

ESTRATEGIAS EVALUATIVAS	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA	NS / NC
Pruebas objetivas.					
Pruebas de respuesta corta.					
Pruebas de desarrollo.					
Trabajos y proyectos.					
Informes / memorias de prácticas.					
Resolución de casos reales y/o simulados.					
Sistemas de auto-evaluación.					
Escalas de actitudes.					
Técnicas de observación.					
Portafolio.					
Otras (especificar).					

- ¿Hay alguna/s competencia/s que considera que debería/n incluirse en el plan de estudios?

- Comentarios generales:

* Para algunos de los datos de identificación se ha tomado como referencia los cuestionarios del proyecto Tuning.

CUESTIONARIO PARA EMPLEADORES

A continuación se plantean una serie de preguntas vinculadas al desarrollo de las competencias genéricas y específicas en los posgrados empresariales. Le requerimos si por favor, puede contestar a ellas. Sin duda su aportación será de gran utilidad para generar acciones de mejora. Simplemente tiene que indicar con una cruz la opción elegida y hacer los comentarios que le parezcan oportunos. Le agradecemos por su colaboración.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN**PUESTO O CARGO EN LA EMPRESA U ORGANIZACIÓN EN LA QUE TRABAJA:**

- ☐ DIRECTOR / GERENTE.
- ☐ JEFE.
- ☐ STAFF.
- ☐ CONSULTOR.
- ☐ FORMADOR.
- ☐ OTROS (especificar).

EXPERIENCIA PROFESIONAL:

- ☐ Menos de 5 años.
- ☐ Entre 5 y 15 años.
- ☐ Entre 16 y 25 años.
- ☐ Más de 26 años.

CARÁCTER DE LA EMPRESA U ORGANIZACIÓN:

- ☐ Público.
- ☐ Privado.

ACTIVIDAD DE LA EMPRESA U ORGANIZACIÓN:

- ☐ Industrial.
- ☐ Comercial.
- ☐ De servicio.
- ☐ ONG.
- ☐ Otra (especificar).

NÚMERO DE EMPLEADOS DE LA EMPRESA U ORGANIZACIÓN:

- ☐ 0 – 100.
- ☐ 101 – 1000.
- ☐ 1001 – 5000.
- ☐ 5001 – 10000.

PREGUNTAS

- En su empresa, ¿se ha implementado un sistema de gestión por competencias?
 - ☐ SÍ.
 - ☐ NO.
 - ☐ NO SABE / NO CONTESTA.

- ¿En qué medida los empleados que han cursado un posgrado empresarial tienen desarrolladas las siguientes competencias?

Nº	COMPETENCIAS GENÉRICAS	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA	NS / NC
1.	(Especificar las competencias genéricas del PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL)					
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
Nº	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA	NS / NC
1.	(Especificar las competencias específicas del PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL)					
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						

- Dichos empleados, ¿tienen un mejor posicionamiento en la organización?
 - ☐ SÍ.
 - ☐ NO.
 - ☐ NO SABE / NO CONTESTA.
- ¿Le parece que hay alguna/s competencia/s más que debería/n incluirse en el plan de estudios?

- ¿Cuál es el grado de importancia que le otorga a los siguientes criterios en la definición y desarrollo de las competencias en un posgrado empresarial?

CRITERIOS	GRADO DE IMPORTANCIA				
	MUY IMPORTANTE	IMPORTANTE	POCO IMPORTANTE	NADA IMPORTANTE	MUY IMPORTANTE
PERTINENCIA.					
PRACTICIDAD.					
RELEVANCIA SOCIAL.					
FLEXIBILIDAD.					
DIVERSIDAD.					
POTENCIALIDAD.					
OTROS (especificar).					

- Comentarios generales:

* Para algunos de los datos de identificación se ha tomado como referencia los cuestionarios del proyecto Tuning.

Instrumento N° 4: Matriz para analizar las evidencias relacionadas con el aseguramiento de la calidad de las competencias en un posgrado.

REQUISITOS PARA GARANTIZAR LA CALIDAD DE LAS COMPETENCIAS

Aclaraciones iniciales:

- La implantación de sistemas para la garantía interna de la calidad es un aspecto-clave en la gestión universitaria actual. Tratar de responder al compromiso de satisfacción de las necesidades y expectativas generadas por la sociedad, se ha convertido en un objetivo esencial para encauzar las diferentes actuaciones emprendidas en materia de evaluación y acreditación universitaria.
- Por ello, en los últimos tiempos han surgido varios trabajos que tratan de contribuir en la elaboración de acciones tendientes al aseguramiento de la calidad. Por ejemplo, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) junto a la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) y la Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG), han elaborado el programa AUDIT con el objetivo orientar y facilitar la definición de un sistema de garantía interna de calidad en la formación universitaria.
- En consecuencia y considerando los propósitos del modelo, en el instrumento que se presenta a continuación se han delimitado una serie de indicadores para garantizar la calidad de las competencias requeridas por el perfil académico-profesional. Es decir, se pretende focalizar en el trabajo de aseguramiento de las competencias con el fin de integrar todas las fases del modelo, instaurar acciones de mejora continua y preparar a los responsables académicos para las correspondientes acreditaciones y/o certificaciones, tanto a nivel nacional como internacional.
- Para la elaboración de la herramienta en cuestión, no sólo se ha analizado el programa AUDIT, sino también se han consultado especialmente los trabajos de expertos como Le Boterf (2001), De Miguel y otros (2004). Las referencias específicas se detallan a continuación:

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2007). Programa AUDIT.

http://www.aneca.es/active/active_audit.asp

LE BOTERF, G. (2001) Ingeniería de las competencias. Gestión 2000, Barcelona.

DE MIGUEL, M. (Dir.) (2004). Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea. Proyecto EA 2004-0024. Programa de estudios y análisis. Dirección General de Universidades.

http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42375/adaptacion_de_la_homologacion_de_los_planos_de_estudio_a_la_convergencia_europea.pdf

- En consecuencia, para analizar los requisitos que demanda el aseguramiento de la calidad en la formación por competencias, se han delimitado los diferentes momentos asociados a las fases establecidas en el modelo. Es decir, cada momento lleva implícito un tipo de calidad que se quiere obtener y una serie de indicadores y evidencias para guiar la interpretación de los resultados. A continuación se describe cada momento y el tipo de calidad asociada.

MOMENTO POLÍTICO

Comprende el conjunto de decisiones e intervenciones que realizan los encargados de elaborar el perfil académico-profesional del posgrado en cuestión. En este momento se espera la calidad relacionada con la orientación, que abarca la adecuación de la política de formación con las demandas de los diferentes grupos de interés vinculados a la titulación.

MOMENTO DE ELABORACIÓN DEL PROYECTO FORMATIVO

Constituye el cúmulo de decisiones e intervenciones que realizan los responsables de elaborar el perfil formativo del posgrado en cuestión. A este momento va asociada la calidad de la concepción, que expresa en qué medida las orientaciones del perfil académico-profesional están representadas en el proyecto formativo.

MOMENTO DE REALIZACIÓN

Refleja la implementación y seguimiento del proyecto formativo donde intervienen todos los miembros de la comunidad académica implicados en el desarrollo del posgrado. La calidad de la puesta en práctica influye sobre esta construcción dinámica y sobre las condiciones del entorno y la toma de decisiones por parte de la dirección.

MOMENTO DE COMPROBACIÓN

Concierne a la evaluación de los procesos implicados en el desarrollo que se espera de las competencias relacionadas con el perfil académico-profesional, con el propósito de llevar a cabo las mejoras que sean necesarias. La calidad del resultado esperado en términos de competencias, es el vector que guía la medición de su impacto.

- Cabe aclarar que la escala de valoración prevista para los indicadores de cada momento contempla tres niveles que se relacionan con la existencia o la ausencia de ciertas evidencias:
- CUMPLIMIENTO TOTAL: Existen evidencias de la realización continua y sistemática de las actividades ligadas al sentido del momento en cuestión.
 - CUMPLIMIENTO PARCIAL: Existen evidencias puntuales del desarrollo de las actividades en el sentido planteado, pero son esporádicas o no se han formalizado.
 - CUMPLIMIENTO INSUFICIENTE: No existen evidencias o son escasas, en referencia a las actividades previstas.

REQUISITOS PARA GARANTIZAR LA CALIDAD DE LAS COMPETENCIAS

A continuación se plantean una serie de indicadores relacionados con los momentos previstos para el aseguramiento de la calidad en la formación por competencias. Asimismo, se detallan algunas evidencias que pueden contribuir con utilización de la escala de valoración:

MOMENTO POLÍTICO			
INDICADORES	CUMPLIMIENTO TOTAL	CUMPLIMIENTO PARCIAL	CUMPLIMIENTO INSUFICIENTE
Se ha conformado un comité de calidad específico del posgrado.			
Se ha establecido una política de calidad asociada a la formación por competencias en el posgrado.			
Se ha integrado la gestión de la calidad del posgrado al plan estratégico de la universidad.			
Se han acordado los criterios y procedimientos de admisión previstos para los alumnos del posgrado, teniendo en cuenta una evaluación inicial de competencias.			
Se han elaborado mecanismos para la revisión periódica y regulada de las competencias (genéricas y específicas) establecidas en el perfil académico-profesional.			
Se han definido los referentes externos con los que se analizarán las competencias requeridas por el perfil académico-profesional.			

EVIDENCIAS ESENCIALES	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Acta de constitución del comité de calidad.			
Acta de aprobación de la política de calidad.			
Plan estratégico de la universidad.			
Perfil académico-profesional.			
Documentación acerca de los criterios de admisión de los alumnos.			
Documentación sobre la revisión periódica de las competencias.			
Documentación sobre la prospectiva del mercado de trabajo, los últimos avances disciplinares, las necesidades formativas demandadas por los colegios y las asociaciones profesionales, etc.			
Otras (especificar).			

MOMENTO DE ELABORACIÓN DEL PROYECTO FORMATIVO			
INDICADORES	CUMPLIMIENTO TOTAL	CUMPLIMIENTO PARCIAL	CUMPLIMIENTO INSUFICIENTE
Se ha dispuesto una estructura curricular donde se articulan las competencias del perfil-formativo con los contenidos académicos, según cada tipo de posgrado.			
Se han pautado los procedimientos para asegurar la coordinación horizontal y vertical de las competencias entre las distintas asignaturas y el tiempo requerido para cada una de ellas.			
Se han establecido criterios para la definición de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que requiere la formación por competencias.			
Se han delimitado los requisitos que el currículo por competencias demanda fuera de la institución educativa, teniendo en cuenta especialmente las prácticas externas y los programas de movilidad.			
Se han previsto acciones de orientación al estudiante o un programa de tutoría para acompañar el desarrollo de las competencias y la realización de proyectos académicos y profesionales.			
Se han estipulado las líneas de investigación que acompañan el desarrollo del posgrado y guían la realización de los correspondientes trabajos finales.			

EVIDENCIAS ESENCIALES	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Documentos acerca de la estructuración del plan de estudios.			
Mapa de competencias.			
Proyecto formativo.			
Programas formativos de las asignaturas del posgrado.			
Planificación de las prácticas externas y las acciones de movilidad.			
Convenios de colaboración firmados con universidades y empresas.			
Programa de tutorías o detalle de las acciones de orientación al estudiante.			
Documentos referidos a la selección y desarrollo previsto para las líneas de investigación demandadas en el posgrado.			
Otras (especificar).			

MOMENTO DE REALIZACIÓN			
INDICADORES	CUMPLIMIENTO TOTAL	CUMPLIMIENTO PARCIAL	CUMPLIMIENTO INSUFICIENTE
Se han delimitado estrategias para monitorear la secuenciación e integración de las competencias y los contenidos académicos desarrollados en cada asignatura.			
Se ha planteado un procedimiento para la revisión de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación propuestas para el desarrollo de las distintas competencias.			
Se ha planteado la posibilidad de implementar una gestión por competencias para la contratación de profesores, con la intención de reconsiderar su acceso, formación, evaluación del desempeño, promoción y reconocimiento.			
Se han previsto los mecanismos para obtener y valorar la información sobre los requisitos para el diseño, dotación, mantenimiento y gestión de los recursos materiales y servicios.			
Se han estipulado espacios institucionales para favorecer la comunicación entre todos los miembros implicados en el desarrollo del posgrado.			
Se ha dispuesto de un sistema de información integrado que permite conocer y valorar rápidamente las diferentes necesidades derivadas del desarrollo del posgrado para actuar en consecuencia.			

EVIDENCIAS ESENCIALES	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Documentación sobre el trabajo docente en la asignatura.			
Documentación relacionada con los perfiles profesionales de los docentes implicados en el desarrollo del posgrado.			
Registros de observaciones de clases.			
Programa de formación continua en desarrollo de competencias para docentes.			
Informes de las competencias adquiridas por cada alumno en cada asignatura.			
Informes de seguimiento sobre las acciones de orientación y tutoría.			
Plan de trabajo acerca de la disponibilidad de los recursos materiales para la gestión de las competencias e informes de seguimiento.			
Plan de trabajo acerca las actividades de intercambio previstas para todos miembros implicados en el desarrollo del posgrado y memorias de lo sucedido.			
Otras (especificar).			

MOMENTO DE COMPROBACIÓN			
INDICADORES	CUMPLIMIENTO TOTAL	CUMPLIMIENTO PARCIAL	CUMPLIMIENTO INSUFICIENTE
Se ha establecido un proceso sistemático para el análisis de los resultados obtenidos en el desarrollo de cada competencia, donde se informa sobre las conclusiones alcanzadas a todos los grupos de interés y se proponen las mejoras necesarias.			
Se ha delimitado un proceso para el análisis de los resultados referidos a la graduación de los alumnos donde se evalúe especialmente el tiempo empleado para el desarrollo del posgrado y la medición del impacto de las investigaciones llevadas a cabo en las tesis.			
Se han previsto los medios para la aplicación de encuestas de satisfacción a estudiantes, profesores, personal administrativo y de servicios de forma periódica.			
Se ha organizado una asociación de graduados donde se establecen actividades periódicas de intercambio, actualización y consulta.			
Se ha sistematizado la aplicación de cuestionarios a empleadores y se analiza la inserción laboral de los graduados.			
Se ha planteado la realización periódica de análisis comparativos con otros diseños curriculares por competencias (incluidos los del entorno nacional e internacional).			

EVIDENCIAS ESENCIALES	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Perfil de competencias adquiridas por cada alumno a lo largo del posgrado.			
Informes acerca de la tasa de graduación y las investigaciones llevadas a cabo.			
Modelos de las encuestas de satisfacción y consulta.			
Acta de constitución de la asociación de graduados e informes sobre su desarrollo.			
Informes sobre los resultados de las encuestas de satisfacción.			
Listado de asociaciones profesionales y empresariales donde se aplican instrumentos de consulta.			
Informes sobre los resultados de la consulta a empleadores.			
Documentación sobre los estudios comparativos realizados.			
Plan de trabajo para dar a conocer los resultados obtenidos a toda la comunidad académica.			
Planes de mejora.			
Otras (especificar).			

15.5. Acotaciones finales.

La elaboración, desarrollo y evaluación de los diseños curriculares de posgrado es un aspecto central en la agenda de las instituciones dedicadas a la educación superior, donde el debate aún sigue estando en un estadio inicial. Sin embargo, la diversidad de interpretaciones sobre el fenómeno de la expansión de las carreras y las grandes reformas que se están dando a nivel mundial, han llevado a la realización de varias investigaciones que apuntan a la revisión de los principios y valores vigentes en la vida universitaria.

Como ya ha sido analizado, cualquier cambio metodológico que no contemple el tema de la cultura académica tiende al fracaso. Por ende, éste ha constituido un eje esencial del modelo, teniendo en cuenta que a veces se dice más de lo que se hace. Es por ello que a continuación, se señalan algunas cuestiones que están arraigadas en la cultura académica y que pueden llegar a obstaculizar el desarrollo de cualquier reforma curricular. Entre ellas cabe mencionar:

- Si las autoridades máximas de la universidad no apoyan directamente el enfoque de las competencias, el impacto que se espera de ellas a nivel institucional y social podría verse amenazado.
- Si la elaboración del diseño se hace de forma superficial, sin un cambio de lógica en la construcción de la propuesta educativa, se corre el riesgo de seguir con una acumulación de conocimientos que se aleje cada vez más de las demandas reales de la sociedad en general, y del entorno laboral en particular.
- Si se realizan recortes de contenidos del grado para brindar en el posgrado, los niveles de concreción de cada competencia podrían verse seriamente coartados, más allá de los posibles problemas de articulación horizontal y vertical que pueden arraigarse.
- Si se sigue orientando el diseño curricular de cada tipo de posgrado según el número de horas, los requisitos de aprobación o las hegemonías disciplinares, entre otros criterios, las competencias no podrán encontrar una

secuenciación lógica e integrada que tienda a favorecer el logro de una ciudadanía crítica y comprometida.

- Si no se integran algunos elementos de la cultura del entorno productivo a la cultura universitaria, el defasaje podría llegar a ser cada vez más insoslayable y la crisis de confianza que afrontan ciertos posgrados tendería a profundizarse.
- Si se concibe el nuevo diseño sólo desde la mirada de los profesores y sus necesidades, se puede llegar a desaprovechar una ocasión singular para cambiar las reglas del juego y provocar nuevos planteamientos que posiblemente ellos estén dispuestos a escuchar.
- Si se plantea que la selección del claustro docente para el posgrado se base en aquellos profesores cuyo “saber” debe ser transmitido y aceptado, el aprendizaje no estará plenamente basado en el alumno, como requieren las competencias, y su actuación podría verse limitada.
- Si se sigue tendiendo a valorar más el cuerpo de conocimientos disciplinarios que la estrategia pedagógica con la cual se adquieren los mismos, las competencias podrían llegar a ser sólo un cambio de denominación para los objetivos.
- Si la incorporación del nuevo diseño se impone a toda la comunidad académica sin considerar un tiempo de reflexión inicial y una propuesta de comunicación distintiva, los niveles de compromiso institucional podrían disminuir y hasta opacar la innovación y potencialidad que conllevan las competencias.
- Si no se programan nuevas formas de trabajo académico que tengan en cuenta una verdadera gestión del conocimiento en la universidad, las fragmentaciones habituales seguirán coartando las oportunidades que las competencias plantean para el desarrollo institucional.
- Si no se prevén acciones específicas fuera de la universidad, las

competencias poco podrán hacer para favorecer el reconocimiento de trayectos educativos y profesionales, la aplicación práctica en entornos reales y la movilidad académica, entre otros aspectos.

- Si no se acompaña el desarrollo curricular por competencias con una gestión administrativa donde se tengan en cuenta nuevas condiciones institucionales (normas, procedimientos, retribuciones, etc.), la viabilidad del cambio propuesto desde lo académico no podrá garantizar un impacto que se extienda a toda la estructura universitaria.
- Si no se destinan todo tipo de recursos para gestionar el trabajo por competencias, el aprendizaje organizacional requerido podría verse bloqueado por la orientación a corto plazo, el individualismo, la cultura del ocultamiento de errores, la autocomplacencia, el aislamiento del entorno, etc.
- Si se establecen criterios e indicadores de control interno teniendo solamente en cuenta las exigencias de la acreditación a nivel nacional, podría llegar a plantearse un sistema de aseguramiento incompleto que contribuya escasamente con el afianzamiento de la cultura de la calidad en la institución.
- Si no se supera cierta actitud corporativa y defensiva de la comunidad universitaria en pos de generar nuevos espacios curriculares, donde el análisis multidisciplinario se combine con actividades de investigación, extensión y transferencia de conocimientos, los alumnos contarán con menos oportunidades para alcanzar un aprendizaje significativo.

En síntesis, los elementos señalados apuntan a profundizar en la pluralidad de aspectos que se juegan en una reforma curricular como la que se pretende. No se trata sólo de concebir un listado de competencias o de buscar formas más dinámicas y pertinentes para enseñar, sino que el cambio propuesto revolucione la concepción misma de aprendizaje y desafíe a las estructuras jerárquicas y burocratizadas de la cultura universitaria.

El MCC ha sido concebido como una propuesta para contribuir en el análisis, tan

controvertido aún, de la formación por competencias profesionales en los posgrados. La gran pregunta sigue siendo si la universidad está dispuesta a liderar el cambio que la sociedad le está demandando. Las condiciones están dadas y la oportunidad de avanzar depende en gran parte, del compromiso con el desafío que se esté dispuesto a asumir.

Capítulo 16. CONCLUSIONES FINALES Y LÍNEAS FUTURAS

16.1. Síntesis y conclusiones finales.

El problema inicial que ha guiado la presente investigación considera si una formación de posgrado, tal como es entendida en el sistema de educación argentino, ha logrado integrar las condiciones sociales y laborales en torno a la carrera profesional, los fundamentos epistemológicos del conocimiento y las estrategias pedagógicas. Esta preocupación ha derivado en la formulación de nuevas preguntas que han girado en torno a: las características que determinan el perfil de egreso en las actuales carreras de posgrado, los principales obstáculos que impiden el logro de mejores índices de calidad en dichos programas, las preocupaciones que se presentan a la hora de elaborar un diseño curricular y las competencias profesionales, como una nueva alternativa para subsanar las deficiencias del sistema educativo y garantizar una mejor interpretación de las demandas socio-económicas y laborales.

En consecuencia, el objetivo principal de la investigación ha sido llevar a cabo un estudio para la elaboración de un modelo contextualizado, basado en competencias profesionales, para el diseño y la evaluación de posgrados empresariales. Si bien se ha focalizado el trabajo en el área de Administración, las ideas desarrolladas han incluido los temas centrales que se presentan en todas las disciplinas a nivel de posgrado.

El primer paso en este estudio ha correspondido a la revisión de la literatura, donde se ha profundizado acerca de la situación de los posgrados en Argentina, la vinculación actual entre los sectores educativo y empresarial, y las nuevas perspectivas curriculares delimitadas por los espacios de convergencia europea y latinoamericana de educación superior. Cabe aclarar que, dada la vigencia que estos temas tienen para la gestión universitaria y la permanente realización de eventos académicos que tratan de reflexionar sobre la impronta de las nuevas reformas en educación superior, se ha consultado en forma continua a expertos, responsables académicos, profesores, estudiantes y graduados, a lo largo de todo el desarrollo de la investigación.

Con la información obtenida del marco teórico y la propia experiencia profesional, se han formulado una serie de objetivos específicos e hipótesis de trabajo que configuraron una metodología de investigación que ha incluido en primer lugar, la realización de estudios exploratorios y confirmatorios para valorar la aplicación de las

competencias profesionales en el desarrollo de posgrado empresariales y, en segundo término, la elaboración de un modelo para el diseño y la evaluación de dichos posgrados.

Si bien estas cuestiones han sido explicitadas en el capítulo introductorio de la investigación, a continuación se presenta un esquema donde se visualizan los diferentes elementos que han guiado el trabajo y han permitido sistematizar la información recibida en cada uno de los estudios llevados a cabo. Posteriormente, se incluyen las evidencias que se han analizado para cada hipótesis de trabajo.

Tabla N° 203. Estructura general de la investigación.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVO GENERAL	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	HIPÓTESIS GENERALES
- Una formación de posgrado, tal como es entendida en el sistema de educación superior argentino, ¿ha logrado integrar las condiciones y demandas socio-laborales en torno a la carrera profesional, los fundamentos epistemológicos del conocimiento y las estrategias pedagógicas?	- Diseñar un modelo para el diseño y la evaluación de posgrados empresariales mediante la determinación de competencias profesionales.	- Teórica – Especulativa - Racional - Orientación práctica - Búsqueda de un modelo contextualizado y generalizable, en alguna medida.	- El diseño curricular de posgrados basado en competencias aporta elementos para garantizar su calidad académica. - El cambio de lógica académica que implica el diseño de las titulaciones de posgrados por competencias, se presenta como una alternativa viable para subsanar las deficiencias del sistema universitario tradicional.
SUBPROBLEMAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS		HIPÓTESIS ESPECÍFICAS
- ¿Cuáles son las características curriculares y disciplinares que determinan el perfil del graduado en los actuales programas de posgrados empresariales?	- Caracterizar el contexto curricular a través del cual las universidades y escuelas de negocios construyen sus programas de posgrado y definen sus estrategias de intervención.	EXPLORATORIA	- La delimitación de las competencias en las titulaciones facilita el paso entre los diferentes trayectos educativos e impulsa la movilidad profesional.
- ¿Cuáles son los obstáculos que impiden el logro de mejores índices de calidad en los posgrados empresariales?	- Analizar las principales dificultades que presentan los posgrados del área de Administración en Argentina, considerando sus dictámenes de acreditación.		- El desarrollo de competencias en un programa de posgrado contribuye a un mejor desempeño del egresado en la sociedad.

Tabla N° 203. Estructura general de la investigación (continuación).

SUBPROBLEMAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS
- ¿Cuáles son las competencias profesionales requeridas por el mundo laboral y cómo son interpretadas por los académicos en cuanto a su nivel de desarrollo en un posgrado?	- Comparar las perspectivas entre los académicos y los empleadores acerca del grado de desempeño que se pretende alcanzar a través de las competencias genéricas en los posgrados empresariales en Argentina.	EXPLORATORIA	- Un trabajo académico por competencias promueve mejores perspectivas de desarrollo personal y profesional, y le permite al graduado una inserción laboral más orientada al perfil de puesto de trabajo.
- ¿Pueden las competencias profesionales equilibrar las “tensiones” que se presentan al elaborar un posgrado empresarial?	- Comprobar las tendencias actuales en el diseño curricular de posgrados empresariales, así como los beneficios y problemas que conlleva la determinación de competencias en Argentina.	CONFIRMATORIA	- La incorporación de las competencias profesionales enriquece el diseño curricular al promover la reflexión sobre las distintas etapas de la planificación educativa y los aspectos culturales implicados.
- ¿Cuáles serían las contribuciones a la producción y validación del conocimiento si un programa de posgrado se diseñara y evaluara íntegramente por competencias?	- Conocer las opiniones de destacados expertos en temas de diseño curricular y recursos humanos, acerca de la situación actual de los posgrados y las nuevas reformas educativas emprendidas en Europa y América Latina.		- La formación por competencias al estar basada en el conocimiento y la comprensión, requiere un abordaje integral y complejo que se sustenta en el aprendizaje cooperativo y la colegialidad.

Teniendo en cuenta la estructura planteada para la investigación, se exponen seguidamente los resultados obtenidos para cada objetivo específico delimitado, con sus correspondientes conclusiones finales:

a) Para el objetivo que ha apuntado a caracterizar el contexto curricular, a través del cual algunas de las universidades y escuelas de negocios construyen sus programas de Máster en Administración de Negocios, se ha realizado un estudio exploratorio (Capítulo 10) donde se han seleccionado diez propuestas educativas de reconocido prestigio académico, donde seis de ellas son internacionales y cuatro argentinas

teniendo en cuenta el trabajo de campo de la investigación. Cabe aclarar que para llevar a cabo la selección de las instituciones, se ha consultado especialmente a un grupo de ocho expertos en el tema.

Con la información reunida en este primer estudio, se han definido y clasificado 45 variables de investigación (contenidos curriculares de las asignaturas) según las competencias profesionales subyacentes, considerando para ello los planteamientos del proyecto Tuning. Luego se ha procedido a la lectura detallada de los contenidos mínimos de cada variable definida y se han realizado los correspondientes análisis descriptivos. Posteriormente, se ha aplicado la prueba estadística no paramétrica Chi-Cuadrado para considerar las posibles diferencias entre las distintas escuelas de negocios, en cuanto al enfoque curricular y metodológico.

A pesar de haberse contado con una muestra pequeña ($N = 10$), los análisis efectuados han permitido observar que existen diferencias mínimas en cuanto al enfoque curricular de cada propuesta o en relación a la mayor presencia de un determinado contenido académico (ver Tablas N° 4 y 5 que resumen las frecuencias de los contenidos curriculares y los resultados de la prueba Chi-Cuadrado). Dichas diferencias responden principalmente a la distinción entre el tipo de asignatura (obligatoria u optativa) donde las competencias se desarrollan, y las características contextuales del país donde se lleva a cabo el posgrado. Las propuestas internacionales tienen mayores posibilidades de considerar un mayor número de contenidos académicos optativos, mientras que los planes de estudio argentinos focalizan su trabajo en ciclos comunes más estructurados con la influencia de temas que impactan en su realidad nacional y regional para la selección de las asignaturas.

La duración de los programas analizados ha estado comprendida entre los 16 y 20 meses, y la metodología de enseñanza-aprendizaje que ha prevalecido ha sido el estudio de casos.

En conclusión, los datos obtenidos a partir del primer análisis exploratorio descrito, han facilitado la identificación de los aspectos curriculares y disciplinares que determinan el perfil de egreso en un Máster en Administración de Negocios y a su vez, todas las propuestas educativas estudiadas permiten incluir el tratamiento y la evolución de las competencias en sus estructuras académicas.

b) En cuanto al objetivo referido a la necesidad de determinar las principales dificultades que presentan los posgrados del área de Administración en Argentina, se ha recurrido al análisis de los dictámenes de las resoluciones y recomendaciones emitidas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), acerca de los proyectos y las carreras de dicho nivel (Capítulo 11).

Según las conclusiones obtenidas en las 155 resoluciones analizadas, se ha observado que prevalecen significativamente, las maestrías y especializaciones (96,8%) sobre los doctorados (3,2%). En relación al estado de desarrollo de las propuestas, las carreras en funcionamiento han predominado sobre los proyectos (74,2% y 25,8% respectivamente). Por otra parte, no se ha observado una diferencia destacable entre aquellas resoluciones de carácter público (51,6%) o privado (48,4%).

Se ha registrado el mayor número de resoluciones en el primer período de acreditación (34,8%), situación que ha sido señalada también en muchas investigaciones consultadas. Cabe recordar que la acreditación es un requisito obligatorio para el funcionamiento de la carrera, no así el pedido de categorización. No obstante, la mayoría de las carreras que han solicitado la categorización, han obtenido las calificaciones más bajas (25,2%).

Otra observación a resaltar es que las resoluciones de los posgrados orientados a la subdisciplina “Estrategia y Dirección de Empresas” han sido los más frecuentes (25,2%) y en segundo lugar, los dedicados a la “Gestión Pública” (14,8%).

Al analizar las 548 recomendaciones sugeridas en las mencionadas resoluciones, se ha podido visualizar que de las cuatro variables de análisis planteadas, prevalece la relacionada con los resultados y mecanismos de supervisión del posgrado (34,9%), así como la vinculada al diseño, duración y desarrollo de los planes de estudios (24,1%). Los temas que han liderado cada una de las cuatro variables de análisis han sido aquellos aspectos concernientes al cuerpo académico (57,0%), el marco institucional (53,6%), la calidad y actualización de los contenidos académicos (47,7%) y el desarrollo de las actividades de investigación y transferencia (32,5%).

En cuanto a las características de los posgrados, se han presentado tendencias similares entre las resoluciones y las recomendaciones según el tipo de carrera (han

predominado las recomendaciones dirigidas a las maestrías y especializaciones con el 96,9%), el carácter de la institución (han estado equilibradas las orientaciones para lo público -50,3%- y lo privado -49,7%-) y el estado de desarrollo (han prevalecido las sugerencias hacia las carreras en funcionamiento con el 85,9%). Sólo en las variables referidas a los procesos de formación, se ha observado que las recomendaciones han sido mayores para el caso de las instituciones públicas en relación a las privadas (63,6%).

Este segundo estudio exploratorio ha permitido distinguir las principales fortalezas y debilidades de los distintos posgrados empresariales, con el propósito de que cada institución educativa pueda tomar conciencia de la necesidad de diseñar políticas adecuadas y planes de mejora para elevar su calidad académica. Como conclusión, los temas que requieren aún un tratamiento diferencial y donde las competencias podrían contribuir directamente, están referidos a la estructuración curricular, la actualización de los contenidos disciplinares, la conformación del cuerpo académico, los mecanismos previstos para la garantía interna de la formación y las actividades de investigación y transferencia.

c) El tercer objetivo específico ha estado centrado en la necesidad de comparar las perspectivas de los “académicos” y los “empleadores”, en cuanto a las definiciones de las competencias genéricas, su nivel de concreción y el lugar que éstas ocupan en cuanto al desarrollo del graduado en la sociedad. Para ello, se ha elaborado y aplicado un cuestionario acerca de los alcances de 20 competencias genéricas relacionadas con la formación que reciben los alumnos en las maestrías del área de Administración vigentes en Argentina (Capítulo 12).

La consulta realizada ha permitido mostrar que existe un significativo interés en el tema de las competencias profesionales, principalmente para los “académicos” que han tenido una importante participación (54,1%). En el caso de los “empleadores”, si bien sólo ha respondido el 29,4%, la cifra no es nada despreciable debido al carácter voluntario de la participación.

También se ha podido observar en los datos de identificación de los encuestados, que los máximos responsables han sido quienes más han participado (directores de

maestrías con el 45,3% y directores de áreas/gerentes con el 48,9%). De igual tendencia, ha resultado el carácter privado de la organización para la que trabajan ambos colectivos (75,5% para los “académicos” y 86,4% para los “empleadores”).

En cuanto al grado de importancia de cada una de las 20 competencias genéricas planteadas, las que han sido valoradas como “muy importantes” para ambos colectivos han sido: TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN, COMPROMISO ÉTICO, APRENDIZAJE CONTINUO, LIDERAZGO, TOMA DE DECISIONES y COMUNICACIÓN (las dos primeras competencias señaladas han tenido el mismo posicionamiento). Cabe mencionar que la competencia ADAPTABILIDAD ha sido excluida de esta máxima valoración por parte de los “académicos”, de igual forma que los “empleadores” han dejado de lado MOTIVACIÓN. (Las frecuencias obtenidas en la muestra general pueden consultarse en la Tabla N° 60 y en relación a los “académicos” y “empleadores”, en las N° 61 y 62 respectivamente).

De acuerdo con la definición de cada competencia genérica según su nivel de desarrollo, las valoraciones de ambos grupos han coincidido en un 60,0% aproximadamente con respecto a la revisión teórica realizada. En términos generales, las ocho competencias genéricas definidas de igual forma entre los “académicos” y los “empleadores” han sido: APRENDIZAJE CONTINUO, COMPROMISO ÉTICO, CONSULTORÍA, EMPOWERMENT, HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS, NEGOCIACIÓN, TOMA DE DECISIONES y TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN. Teniendo en cuenta las competencias restantes, la concordancia entre los niveles de desempeño máximo y mínimo es más alta pero se dificulta en el desarrollo estándar, salvo en el caso de las competencias LIDERAZGO y CONCIENCIA ORGANIZACIONAL, que han presentado una notoria diferencia entre ambos grupos. Para los “académicos” la coincidencia entre los niveles teóricos de la competencia LIDERAZGO ha sido total, mientras que para los “empleadores” sólo se ha dado en el desempeño superior. En relación a CONCIENCIA ORGANIZACIONAL, la correspondencia de los tres niveles ha sido total en el caso de los “empleadores” y sólo en el desempeño mínimo para los “académicos”. Las Tablas N° 71 a 74 amplían los datos expuestos.

En relación al nivel de prioridad que cada competencia genérica tiene en la

sociedad, se ha podido vislumbrar una significativa coincidencia en cuanto a la selección de las mismas para ambos grupos consultados, dado que LIDERAZGO, COMPROMISO ÉTICO, APRENDIZAJE CONTINUO y TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN han estado en los cuatro primeros lugares. Las Tablas N° 85 a 87 resumen la distribución de frecuencias por prioridad para los “académicos” y las Tablas N° 93 a 95, para los “empleadores”.

En el análisis de varianza realizado para comparar si los valores obtenidos en la muestra de “académicos” son significativamente distintos de los derivados del conjunto de “empleadores”, se ha apreciado que existen diferencias entre sus percepciones en cuatro competencias genéricas: ADAPTABILIDAD, AUTOCONTROL, CONSULTORÍA y TOLERANCIA A LA PRESIÓN; es decir, al analizar las medias se comprueba que los “empleadores” le han otorgado mayor importancia a dichas competencias genéricas que los “académicos” (ver Tabla N° 99).

Al llevar a cabo el análisis factorial de las competencias genéricas del cuestionario para lograr así un menor número de variables, se han determinado cuatro factores luego de considerarse los componentes alcanzados en relación a las respuestas globales y parciales. La correspondencia entre los factores determinados y las clasificaciones propuestas por las investigaciones realizadas en el proyecto Tuning (2003) y los trabajos de Spencer & Spencer (1993), ha sido muy alta (ver Tabla N° 115). Los factores seleccionados han sido denominados como COMPETENCIAS DEL SABER HACER, DEL SABER SER, DEL SABER y DEL ENTORNO.

Cabe aclarar que el cuestionario ha alcanzado un buen índice de fiabilidad ($\text{Alpha} = 0,8030$), lo que significa que ha medido lo que se pretendía y a su vez, ha habido una adecuada consistencia entre las valoraciones de los “académicos” ($\text{Alpha} = 0,8041$) y de los “empleadores” ($\text{Alpha} = 0,8044$).

En síntesis, al analizar cada competencia genérica se ha podido percibir que las que han presentado mayores niveles de coincidencia en cuanto a sus definiciones teóricas, han sido aquellas valoradas como “muy importantes” y con alta repercusión en la sociedad. Es probable que aquellas competencias genéricas cuya incorporación en los programas de estudio ha sido más reciente y provienen del ámbito laboral, hayan suscitado la diferencia entre las percepciones.

Conforme a los resultados obtenidos en este tercer estudio exploratorio, se concluye que la posibilidad de compatibilizar las exigencias del contexto académico y empresarial se presenta como una alternativa real si se incorporan las competencias genéricas en los diseños curriculares, puesto que no hay grandes diferencias en las percepciones entre los “académicos” y los “empleadores” frente a la selección, definición y grado de concreción de las mismas.

d) Con el objetivo de comprobar las tendencias actuales en el diseño curricular de posgrados empresariales en Argentina, se ha llevado a cabo un estudio confirmatorio a partir de la elaboración y aplicación de un cuestionario destinado a aquellos profesionales que participan en su confección (Capítulo 13). En dicho instrumento se han contemplado las “tensiones” que se presentan a la hora de diseñar un plan de estudios, como así también los “beneficios” y posibles “problemas” que puede acarrear la incorporación de las competencias. Cabe aclarar que las “tensiones” se han seleccionado en función de la revisión bibliográfica realizada en cuanto al diseño de posgrados, y han sido definidas como criterios bipolares que describen la relación existente entre ambos polos.

En términos generales, se ha logrado una alta participación por parte de los encuestados (82,9%), lo que nuevamente permite corroborar las expectativas que el tema de las competencias profesionales ha suscitado, principalmente en los rectores, secretarios académicos y de posgrado, decanos y directores académicos (55,7%) de las universidades privadas (67,0%).

En cuanto a la valoración general de las “tensiones” expuestas en el instrumento, las respuestas recibidas han demostrado una clara orientación hacia un eje innovador en cuanto a la elaboración y desarrollo de un currículo, dado que las que han presentado una mayor preponderancia han sido aquellas vinculadas con una formación centrada más en lo profesional (64,9%) que en lo académico, con una estructura flexible (66,0%) y multidisciplinaria (64,0%), que incorpora contenidos de índole práctico (59,8%) e investigación aplicada (63,9%), donde el aprendizaje está basado en el análisis de problemas y casos (63,9%), con una evaluación centrada en los procesos (59,8%) incluyendo nuevas tecnologías (71,1%) para potenciar la innovación (69,1%).

No obstante, ha habido “tensiones” cuya tendencia ha sido más equilibrada con respecto al otro extremo de la diada pero conservando la necesidad de renovación, tales como las relacionadas con la inclusión de las competencias (53,6%) y los créditos académicos (52,7%), la posibilidad de tener un claustro docente de dedicación parcial (54,6%) que considere la inserción laboral (47,4%), la incorporación de otros escenarios para desarrollar las prácticas (52,6%) y la preferencia por admitir alumnos que tengan alguna experiencia laboral previa (56,7%) y se dediquen de manera part-time a sus estudios (42,3%). En la misma orientación, las “tensiones” referidas a los temas de calidad educativa han girado en torno a la necesidad de contar con la acreditación de los programas por parte de las agencias de evaluación (55,7%), elaborar un sistema integral de indicadores para medir su evolución (46,4%) y lograr mecanismos de aseguramiento de la misma a nivel social (40,2%).

A su vez, las “tensiones” que han revelado una disposición más cercana a la mirada conservadora, han sido las que han planteado el dictado de un posgrado por parte de una (34,0%) o varias instituciones (42,3%) y la disyuntiva entre un trabajo académico más centrado en problemáticas nacionales (32,9%) o en internacionales (47,5%). Solamente en la “tensión” referida a la modalidad de enseñanza, se ha manifestado una distribución más equitativa entre las opciones presenciales (34,0%) y a distancia (36%); y en el caso de la relación entre los tipos de conocimientos a desarrollar, se ha mostrado la necesidad de equilibrar el trabajo entre lo explícito y lo tácito (44,3%).

En cuanto a los “beneficios” que podrían aportar los diseños curriculares por competencias, las opiniones han sido altamente positivas teniendo en cuenta especialmente a las instituciones de educación superior, los estudiantes, los gobiernos, las empresas y la sociedad en su conjunto. Sólo ha disminuido levemente el grado de acuerdo, en los temas relacionados con la selección y formación del profesorado (ver Tabla N° 158) y la aportación concreta a la transparencia de los programas (ver Tabla N° 167). De igual forma, al considerarse los posibles “problemas” que podrían llegar a producirse con la implantación de un diseño de tales características, el grado de acuerdo con lo enunciado ha sido prácticamente total (pueden consultarse las Tablas N° 174 a 182). En términos generales, gran parte de los encuestados han reconocido el valor distintivo de las competencias en los posgrados (87,6%).

Con el análisis factorial, utilizado para reducir las variables de estudio, se ha corroborado que existen cuatro grandes factores relacionados con las “tensiones” presentes en el diseño curricular de posgrados empresariales, tales como también ha sido trabajado desde el marco teórico. Los factores determinados han agrupado las “tensiones” en aquellas relacionadas con el PROPIO DISEÑO CURRICULAR, las MODALIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, el CONTEXTO Y LAS RELACIONES CON EL ENTORNO y la GESTIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA. No obstante, también se ha observado que los temas vinculados con la dedicación del claustro docente y la evaluación en todos sus aspectos, requieren continuar con un trabajo específico por parte de las universidades, dado que su tratamiento en los diseños de posgrados empresariales aún no está muy claro.

En cuanto al análisis factorial aplicado a los “beneficios”, los resultados obtenidos han destacado la presencia de dos componentes, a diferencia del planteamiento teórico que habían incluido tres, pero de igual manera se sigue visualizando la necesaria interrelación entre los distintos agentes involucrados en el proceso de reforma curricular: INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, SOCIEDAD, GOBIERNO y SECTOR PRODUCTIVO. Para los “problemas” sólo se ha encontrado un factor entre los distintos análisis realizados, dato que puede relacionarse con una enumeración menor (son sólo 9) y una muestra pequeña (N = 97).

En relación a los estudios diferenciales realizados a través de la aplicación de pruebas no paramétricas, se ha observado que prácticamente no hubo diferencias significativas según el cargo que ocupan los encuestados (puede consultarse la Tabla N° 190), salvo en las “tensiones” referidas a la medición del trabajo académico (los profesores se han mostrado más favorables hacia el sistema de créditos) y la modalidad de enseñanza (el claustro docente ha manifestado cierta preferencia hacia la opción a distancia). En cuanto a la experiencia profesional de los encuestados, sólo en la “tensión” referida al tipo de formación se ha registrado una diferencia (aquellos que cuentan con una experiencia menor a 25 años han expresado su tendencia hacia un eje más centrado en lo profesional, como se puede observarse en la Tabla N° 191). Asimismo, en las opiniones de los sujetos en cuanto al carácter de la institución en la que trabajan, sólo se ha observado que el “problema” referido a la resistencia de los estudiantes, ha sido valorado como de mayor importancia para aquellos que trabajan en

el ámbito privado (ver Tabla N° 192).

El instrumento ha presentado índices de fiabilidad elevados, considerando la independencia de cada apartado del cuestionario: “tensiones” (Alpha = 0,822), “beneficios” (Alpha = 0,873) y “problemas” (Alpha = 0,814).

Los análisis realizados en este primer estudio confirmatorio, han permitido constatar la presencia de aquellos temas que son centrales a la hora de comenzar con la elaboración de un plan de estudios en un posgrado empresarial: el contexto en el cual se inserta el programa y las relaciones que se establecen con el entorno, las decisiones que determinen la estructuración curricular, la selección de las estrategias metodológicas que se desarrollen y la gestión prevista para el aseguramiento de la calidad de la formación.

e) En el último objetivo específico enunciado, se ha planteado conocer las opiniones de destacados expertos en temas de diseño curricular y recursos humanos, acerca de la situación actual de los posgrados y las nuevas reformas en materia de educación superior emprendidas en Europa y América Latina. Para ello, se han realizado más de 30 entrevistas en profundidad que han posibilitado la organización de las ideas que se vienen desarrollando en distintas instancias académicas (Capítulo 14). Para la selección de los expertos se han considerado los siguientes criterios: la trayectoria académica y profesional, la posición que ocupan en la gestión universitaria o empresarial, el impacto de su desarrollo profesional en la región (Espacio Europeo de Educación Superior y Espacio Unión Europea, América Latina y el Caribe) y la accesibilidad y disposición para la comunicación.

La información procedente de las entrevistas ha sido sistematizada a través de la técnica de análisis de contenidos, debido a las características cualitativas del material de trabajo. Como resultado de ello, se han delimitado 6 unidades de análisis y 23 categorías, considerando a su vez una subcategorización para los expertos que opinan teniendo en cuenta la realidad de los posgrados en España y los de Argentina.

En la primera unidad de análisis, referida al contexto y las tendencias actuales en la formación de posgrado, se ha podido observar que los temas de preocupación que más se han mencionado han sido: la necesidad de una mayor articulación con el grado,

la heterogeneidad y expansión de las propuestas educativas, la revisión de los criterios de evaluación y acreditación de la calidad, el desafío latente de la autonomía universitaria para interpretar las demandas de la sociedad y el mercado y la tensión vigente entre lo público y lo privado. También se ha vislumbrado un relativo escepticismo en cuanto a las reformas emanadas de la convergencia europea y su impacto en América Latina, aunque se visualiza la necesidad de hacer cambios en el sistema universitario y establecer estrategias para fomentar la movilidad de los estudiantes y las acciones de cooperación internacional. No obstante, los valores diferenciales de un posgrado se ven reflejados en la posibilidad de complementar la formación básica que otorga el grado y obtener las certificaciones y competencias requeridas por el mercado laboral, siempre teniendo en cuenta la expansión de la sociedad del conocimiento. En la Tabla N° 119 pueden observarse en detalle las frecuencias de las temáticas puntualizadas.

En la segunda unidad de análisis, se han considerado puntualmente las vinculaciones de los posgrados con el entorno, donde ha predominado la idea de que existe una tensión aún no resuelta entre los académicos que creen que las titulaciones deben acercarse al mercado laboral, y aquellos que consideran que la universidad debe quedarse totalmente al margen de estos requerimientos. También se ha afirmado que muchas veces los empleadores no tienen claro qué perfil buscan, aunque reclaman permanentemente la falta de formación práctica en los graduados. Asimismo, se ha coincidido acerca de la necesidad de integrar las visiones del mundo académico y del laboral, como un requisito indispensable para el mejor desarrollo de los posgrados y de las competencias profesionales en sí mismas, sin dejar de considerar las significativas diferencias entre ambos sistemas. En la Tabla N° 120 se agrupan las observaciones realizadas.

La tercera unidad de análisis se ha focalizado directamente en la incorporación de las competencias a los planes de estudio, y allí se ha podido demostrar que su contribución puede ser muy significativa siempre que se las defina claramente, faciliten el diálogo con los empleadores y permitan la medición de su impacto. Al considerar si las universidades están preparadas para el cambio de paradigma, las opiniones se han dividido dado que los españoles han considerado que prevalece una visión endogámica, mientras que los argentinos han sostenido que hay posibilidades de afrontar los desafíos,

pero es necesario que este tema sea incluido en la agenda ministerial y acompañado de las consecuentes reformas. En cuanto a las dificultades que pueden presentarse a la hora de diseñar por competencias, se ha enunciado la falta de preparación del claustro docente, los inapropiados mecanismos para gestionar estructuras flexibles, la ausencia de herramientas para consultar periódicamente a los empleadores y la posible incompreensión del cambio de lógica que implica un diseño por competencias. En relación a la evaluación de estos diseños, se ha contemplado que las universidades deben contar con adecuados mecanismos de control interno y un importante trabajo de equipo para definir y desarrollar las competencias, aunque ha preocupado la escasa presencia de una cultura transdisciplinaria para elaborar los programas y la necesidad de contar con una visión pedagógica, epistemológica y sociológica que pondere todos los factores que intervienen en la evaluación. Al mismo tiempo, se establecido como prioritaria la necesidad de distinguir entre posgrados más orientados a la investigación y otros más vinculados con el entorno profesional. La Tabla N° 121 confirma lo antes dicho.

La cuarta unidad de análisis ha incluido los aspectos relacionados con la metodología de enseñanza-aprendizaje requerida para la formación por competencias. Se ha resaltado aquí tanto la necesidad de promover la participación activa del alumno, como la importancia del rol del profesor para encauzar estas estrategias e integrar el conocimiento que se genera dentro y fuera del aula. En cuanto a las estrategias de evaluación, se ha señalado que pueden contribuir todas aquellas que permitan reunir evidencias, en cantidad y calidad suficiente para hacer juicios razonables. La formación por competencias únicamente con una metodología a distancia, no ha sido valorada como posible en los posgrados dado que se requiere mucho trabajo presencial, aunque puedan incorporarse algunas herramientas virtuales; no obstante, el tratamiento de este tema dependerá de las áreas de conocimiento en cuestión. En la Tabla N° 122 se observan las frecuencias de cada temática señalada.

La quinta unidad de análisis ha concentrado los temas vinculados a la evaluación de la calidad académica, donde se ha podido comprobar que las competencias pueden elevar la calidad de los posgrados, pero teniendo en cuenta que la selección de las mismas debe ser pertinente y contribuir a flexibilizar las propuestas; también se ha planteado como esencial la formación del claustro docente y las herramientas que se

utilicen tanto para evaluar las necesidades sociales y laborales como las prácticas externas de los alumnos. El papel de las agencias de calidad ha sido un tema muy controvertido entre los entrevistados y ha suscitado ideas muy diversas, que han abarcado desde la objeción a su labor hasta el rol metodológico que garantiza lo que las universidades dicen que hacen. No obstante, también se ha mencionado la necesidad de que revisar y ampliar los criterios de evaluación así como la pertinencia de los evaluadores. Puede consultarse la Tabla N° 123 para analizar los porcentajes de cada aspecto indicado.

En la sexta unidad de análisis, se han reunido los aspectos relacionados con la gestión del conocimiento en la universidad, donde se ha señalado que aún hay mucho trabajo por delante. La posible contribución de las competencias para facilitar el paso de cierto conocimiento tácito a explícito ha sido valorada positivamente, aunque hay algunas situaciones que podrían obstaculizar la transferencia, entre ellas: la dedicación parcial de los profesores, una inadecuada definición de las competencias o la falta de una articulación entre las distintas partes de un programa de posgrado. Las apreciaciones acerca de la intervención de los posgrados como parte un proceso mayor de generación de conocimiento, han mostrado que se puede contar con una actitud más permeable e innovadora por parte de los académicos, siempre que la universidad lidere la participación de otras instituciones sociales y se formulen políticas públicas que promuevan la investigación. La Tabla N° 124 incluye las cuestiones observadas en esta última unidad de análisis.

Los resultados obtenidos en este segundo estudio confirmatorio han aportado enfoques coincidentes y complementarios a los datos obtenidos en los estudios antes realizados. Los expertos entrevistados han ratificado la contribución de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad, dado que promueven un punto de encuentro entre todos los actores sociales involucrados, la regularización de la oferta en base a controles de calidad y la facilitación de la medición del impacto de los graduados en el mercado laboral.

En síntesis, con la realización de los diferentes estudios se ha intentado dar una respuesta directa a los principales interrogantes que han guiado la investigación. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se aceptan las hipótesis centrales que

afirman que *el diseño curricular de posgrados basado en competencias aporta elementos para garantizar su calidad académica, y que el cambio de lógica académica que implica su desarrollo, se presenta como una alternativa viable para subsanar las deficiencias del sistema universitario tradicional.*

Al confirmarse tanto la insuficiente integración de las condiciones y demandas del contexto en los programas de posgrado, como la fragmentación disciplinar que afecta a una parte importante de los programas, la renovación curricular constituye un tema urgente de incluir en la planificación estratégica de las universidades. En tal sentido, también se han corroborado las hipótesis específicas enunciadas en el trabajo:

- *El estudio exploratorio referido al análisis de algunas de las propuestas educativas de Másters en Administración de Negocios ha permitido observar que la delimitación de las competencias profesionales, facilita el paso entre los distintos trayectos educativos e impulsa la movilidad profesional de los alumnos, dado que las mismas pueden desarrollarse más allá de la estructura curricular en cuestión, pero teniendo en cuenta que constituyen una unidad de análisis en sí mismas y requieren metodologías de trabajo específicas.*
- *Teniendo en cuenta los resultados alcanzados a raíz del análisis de los dictámenes de las resoluciones y recomendaciones de la CONEAU, se ha podido percibir que el desarrollo de las competencias en un posgrado puede contribuir a un mejor desempeño del egresado en la sociedad, puesto que los actuales programas no han resuelto ni encauzado las problemáticas vertebrales detectadas, y los ejes centrales del nuevo enfoque establecen otras condiciones institucionales que pueden favorecer el aseguramiento de la calidad del proceso formativo.*
- *Con las conclusiones obtenidas a través de la aplicación de un cuestionario referido a las competencias genéricas, se ha podido analizar que al elaborarse un perfil académico-profesional cuyas competencias sean compatibles con las del puesto de trabajo, las perspectivas de desarrollo personal y profesional de los alumnos se ven ampliamente favorecidas. Esta nueva forma de concebir el currículo establece nuevos canales de*

comunicación, situación que potencia la obtención de beneficios para los graduados, las empresas y la sociedad en general.

- *En el estudio confirmatorio realizado a partir de la aplicación de un cuestionario destinado a aquellos profesionales que diseñan posgrados empresariales, se ha podido ratificar que la incorporación de las competencias profesionales puede enriquecer el diseño curricular y equilibrar las tensiones resultantes de su elaboración, al promover la reflexión sobre las distintas etapas de la planificación educativa y los aspectos culturales implicados.*
- *Con la realización de entrevistas en profundidad a reconocidos expertos españoles y argentinos, se ha podido confirmar que la formación por competencias, al estar basada en el conocimiento y la comprensión, requiere un tratamiento integral y complejo que se sustenta en el aprendizaje cooperativo y la colegialidad. Por otra parte, se ha ratificado la contribución de las competencias para elevar la calidad de la titulación, siempre que la selección de las mismas sea pertinente, el claustro docente reciba una formación adecuada y la universidad lidere la participación de la empresa y de otras organizaciones sociales.*

En cuanto al proceso de validación llevado a cabo en cada etapa de la investigación, se ha podido observar en ellas la integración e interacción de las variables requeridas para descubrir las coincidencias que sostienen las afirmaciones enunciadas. En síntesis, se han planteado:

- *Construcciones teóricas* que dan cuenta de la importancia de incorporar las competencias a las titulaciones universitarias de posgrado.
- *Análisis exploratorios* que demuestran la necesidad de tener una medida para promover la articulación entre los trayectos formativos y las estrategias de movilidad estudiantil, mejorando el desempeño del egresado en la sociedad.
- *Análisis confirmatorios* que corroboran la demanda de proyectos formativos

innovadores que contribuyan en forma efectiva a generar nuevos conocimientos, superar la fragmentación de las disciplinas y poner en marcha procesos reales para el aseguramiento de la calidad académica.

- *Instrumentos de consulta* para académicos y empleadores que presentan buenos índices de fiabilidad y generan nuevas condiciones para sistematizar la interacción entre los grupos de interés involucrados.
- *Juicios de expertos* que permiten incorporar al trabajo de investigación una perspectiva crítica, que facilita la creación de estrategias innovadoras y pertinentes para la región iberoamericana.

A partir de estas aplicaciones, se ha elaborado una propuesta que contempla las ideas extractadas del contexto teórico y coyuntural revisado, así como las principales conclusiones obtenidas de cada trabajo de campo realizado. En consecuencia, se ha planteado la aportación de un modelo para facilitar el proceso de elaboración y valoración de un diseño curricular para los posgrados empresariales basados en competencias profesionales (Capítulo 15).

Dicha propuesta ha sido denominada Modelo Curricular por Competencias (MCC) y tal como se indica en su nombre, el aspecto central está constituido por las competencias profesionales que son presentadas como elementos diferenciadores dentro del diseño de titulaciones de posgrado, con el fin que promuevan una consideración estratégica de las demandas sociales y laborales y la determinación de mecanismos para asegurar la calidad de todo el proceso formativo.

16.2. Valoración crítica de la investigación.

Tal como se ha planteado en la introducción del presente trabajo, las reducidas investigaciones realizadas hasta ahora en el área de posgrados en Argentina, así como las dificultades para contar con datos estadísticos oficiales referidos a los graduados de este nivel, han configurado un escenario con oportunidades y desventajas tanto desde la perspectiva metodológica como práctica. En consecuencia y tendiendo en cuenta en todo momento las posibilidades reales de intervención, se ha intentado dar algunas respuestas fundamentadas a ciertos interrogantes que forman parte de la vida

universitaria actual.

Cabe considerar entonces, algunos puntos críticos que atraviesan los estudios llevados a cabo y que siguen siendo temas de preocupación para la doctoranda. A saber:

- La realización de una investigación sin formar parte de un equipo de investigación de referencia, ha dificultado en alguna medida la reflexión sobre algunos aspectos conceptuales y metodológicos. No obstante, la comunicación con el Director de la tesis y expertos de reconocida trayectoria han contribuido significativamente para llevar a cabo un trabajo sistemático y ajustado a las posibilidades.
- El desarrollo de un estudio comparado entre España y Argentina ha sido uno de los objetivos iniciales pensado para la investigación, pero no ha podido llevarse a cabo dado que ambos países atraviesan momentos distintos en cuanto a la estructuración de las propuestas curriculares de este nivel, así como también en relación a las exigencias de acreditación. A pesar de ello, se han incorporado las opiniones de algunos expertos a través de la realización de las entrevistas en profundidad, que han constituido la perspectiva más cualitativa de la investigación.
- El acceso a los graduados ha sido otro tema que ha afectado la dinámica de la investigación, dado que en varios momentos se ha pensado en contar con la evaluación objetiva de sus opiniones. Los bajos índices de graduación, así como las dificultades para acceder a registros oficiales o de cada universidad, han llevado a excluir esta dimensión de análisis de los estudios exploratorios y confirmatorios realizados; de todas formas, se ha elaborado un instrumento de consulta en el modelo propuesto para el diseño curricular de los posgrados empresariales.
- Las competencias siguen siendo un constructo muy cuestionado en el ámbito de la educación superior y las investigaciones al respecto son aún incipientes. Sin embargo, se ha optado por avanzar en una nueva aproximación teórica incorporando el debate vigente al trabajo de investigación (tema especialmente tratado en el apartado 9.6.).

- La focalización en posgrados del área empresarial ha sido otra limitación, principalmente si se tiene en cuenta la necesidad de reforma curricular en todos los posgrados; no obstante, éste ámbito es uno de los más permeables a la innovación y su conexión con el mercado laboral cuenta ya con buenas prácticas, cuestiones que han favorecido la aproximación que las competencias requieren en primera instancia.
- La aplicación del modelo curricular propuesto hubiera sido un paso esencial para la validación del mismo, pero dadas las circunstancias legales del sistema de educación superior argentino, las competencias sólo se consideran un proyecto plausible de incorporar en algunas titulaciones de grado.

A modo de integración final, cabe reiterar nuevamente que la investigación doctoral presentada ha intentado contribuir al estudio de un constructo pedagógico estrechamente vinculado al diseño curricular como son las competencias profesionales. Asimismo, dichas competencias han estado contextualizadas en el nivel universitario de posgrado, específicamente en el área empresarial. En consecuencia, dicha aportación ha dado lugar al establecimiento de un modelo que ha tratado de contribuir con la elaboración y valoración de dichos planes de estudio, priorizando en la necesidad de que cada universidad cuente con herramientas para llevar a cabo acciones que eleven la calidad de sus procesos formativos.

16.3. Líneas futuras de investigación y desarrollo.

No cabe duda que al ir realizando una investigación surgen a cada momento un sinfín de nuevos interrogantes y líneas de estudio para desarrollar a futuro. En este caso, al sólo mencionar que los planes de estudio deberían adaptarse a las demandas sociales y del mercado laboral, se plantea una clara necesidad de llevar a cabo estudios exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos que contribuyan a integrar equilibradamente los aspectos de interés detectados en el entorno, contando además con mecanismos concretos para la evaluación sistemática de los resultados.

En tal sentido, la consulta a graduados constituye un aspecto central para evaluar

el impacto de las reformas curriculares emprendidas; para ello, establecer estudios longitudinales con las distintas cohortes puede contribuir tanto en la determinación de los niveles de concreción alcanzados en cada competencia, como en la incorporación de nuevas sean éstas genéricas o específicas.

A su vez, si se considera específicamente el modelo que se propone en esta investigación, el punto estratégico para su desarrollo y evaluación sería el diseño de una fase experimental a través de la realización de un proyecto piloto en seis universidades como mínimo (más del 5% de la población), donde se contemplen tanto las de carácter público como privado. Además, sería recomendable hacer un seguimiento específico de los procesos de garantía interna en cada institución, dado que hoy por hoy toman un mayor protagonismo las exigencias externas de control. Obviamente, la aplicación de encuestas de clima organizacional sería un recurso muy importante para ir analizando los aspectos culturales que impactan en el desarrollo del modelo y en el discurso institucional.

Otro punto importante para la prospectiva, sería ir planteando la realización de análisis diferenciales con respecto al resto de las áreas temáticas, ya que de esta manera se podrían ir aplicando metodologías comparativas para considerar los posibles alcances de las competencias en cada disciplina.

No obstante lo expuesto, siempre se trata de ir conformando equipos de expertos para ir investigando las tendencias e identificando los nuevos escenarios de desarrollo donde, tanto la gestión del conocimiento como los sistemas de información, juegan roles indiscutibles.

Estas son algunas ideas para delimitar nuevas líneas de investigación que podrían contribuir con la identificación de aquellos factores de cambio emergente, capaces de incrementar los beneficios económicos y sociales para el entorno socio-económico. Asimismo, se trata de concienciar a los responsables académicos para que prioricen en todo momento, el desarrollo de políticas de evaluación de la calidad, con énfasis en los mecanismos internos de supervisión. En síntesis, en la gestión académica deberían considerarse cada vez más las demandas de la sociedad, promoviendo una mayor participación de todos los grupos de interés involucrados y buscando añadir nuevas funciones que se sumen a las ya tradicionales de formación, investigación y extensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDANA VALDÉS, E. (1995). Planeación y estrategia. Universidad de los Andes, Santa Fe de Bogotá.

ALLES, M. (2003). Gestión por competencias: el diccionario. Granica, Buenos Aires.

ALONSO, L. R. (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. (Coords.). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Síntesis, Madrid. (225-240).

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2003). Programa de Convergencia Europea: el crédito europeo. Madrid. Documento recuperado el 10 de diciembre de 2006, de http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_credito%20europeo.pdf

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2005). Criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Documento recuperado el 10 de abril de 2007, de http://www.aneca.es/present/docs/enqa_criteriosydirectrices_261005.pdf

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2007). Programa AUDIT. Guía para el diseño de sistemas de garantía interna de calidad de la formación universitaria. Documento recuperado el 12 de septiembre de 2007, de http://www.aneca.es/active/docs/audit_doc01_guidisenno_070621.pdf

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2007). Programa AUDIT. Directrices, definición y documentación de sistemas de garantía interna de calidad de la formación universitaria. Documento recuperado el 12 de septiembre de 2007, de http://www.aneca.es/active/docs/audit_doc02_directrices_070621.pdf

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2007). Programa AUDIT. Herramientas para el diagnóstico en la implantación de sistemas de garantía interna de calidad de la formación universitaria. Documento recuperado el 12 de septiembre de 2007, de http://www.aneca.es/active/docs/audit_doc03_herramientas_070621.pdf

ANDERSON, J. R. (1983). The architecture of cognition. Harvard University Press, Cambridge.

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES) (1972). La ANUIES en la línea del tiempo: 50 años de historia. Documento recuperado el 31 de marzo de 2007, de www.anui.es/principal/informacion/que_es/linea_tiempo/1972.html

ATKINSON, J.W. (Ed.) (1958) Motives in fantasy, action and society. Van Nostrand, Nueva York.

- AYALA, A. (2003). Guía del usuario para el sistema de transferencia de Créditos (STC). Asociación de universidades e institutos tecnológicos del MERCOSUR (AUTMER), Asunción del Paraguay.
- BARNETT, R. (2001). Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Gedisa, Barcelona.
- BARNETT, R. (2002). Claves para entender la universidad: en una era de supercomplejidad. Pomares, Girona.
- BARSKY, O. (1995). El sistema de posgrado en la Argentina. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- BARSKY, O. (1997). Los posgrados universitarios en la República Argentina. Troquel, Buenos Aires.
- BARSKY, O. (1999). El desarrollo de las carreras de posgrado. En: Sánchez Martínez, E. (editor). La educación superior en Argentina: transformaciones, debates, desafíos. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- BARSKY, O.; SIGAL, V.; DÁVILA, M. (Coord.) (2004). Los desafíos de la universidad argentina. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- BARSKY, O.; MOLLIS, M. (2006). La formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo: casos comparados. Planeta, Buenos Aires.
- BENEDITO, V. (2005). Prólogo. En: GOÑI ZABALA, J. M. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Octaedro, Barcelona. (9-17).
- BERELSON, B. (1952). Content analysis in communication research. Free Press, Nueva York.
- BELL, D. (2001). El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social. Alianza, Madrid.
- BENNIS, W. y O'TOOLE J. (2005). Cómo las escuelas de negocios perdieron el rumbo. Harvard Business Review, Mayo 2005. Deusto, Bilbao. (77-85).
- BITTLINGMAYER, U. (2001). Spätkapitalismus oder Wissensgesellschaft. Aus Politik und Zeitgeschichte, B36/2001.
- BOBBIT, F. (1918). The curriculum. Houghton Mifflin, Boston.
- BOISIER, S. (2001). Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial. Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- BOYATZIS, R.E.; MCCLELLAND, D.C. (1982). Leadership motive pattern and long-term success in management. Journal of Applied Psychology, 67, (737-743).
- BRICALL, Informe (2000). Universidad 2000. Sección IX. Redes tecnológicas y redes universitarias. Documento recuperado el 22 de marzo de 2007, de <http://www.ua.es/up/bricall/bricall/cap9.PDF>

BRUNNER, J. J. (1990). Educación superior en América Latina: cambios y desafíos. Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile.

BUGEDA, J. (1974). Manual de técnicas de investigación social. Instituto de Estudios Políticos, Madrid.

BUNK, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la República Federal Alemana. Revista Europea de Formación Profesional. 2, (8-14).

BURGOS, C. (2003). La universidad de hoy: transformaciones y rupturas. Una mirada desde la investigación curricular. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI (18, 19 y 20 de septiembre de 2003). Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Documento recuperado el 10 de abril de 2007, de

http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_5_Investigacion_y_Produccion_Conocimiento/Burgos_Eduardo.PDF

BUSTOS-OBREGÓN, E. (2005). Comentarios monográficos selectivos sobre la Reunión Regional sobre el diagnóstico y la perspectiva de los estudios de postgrado en América Latina. UNESCO - IESALC, Santiago de Chile. Documento recuperado el 15 de febrero de 2007, de

<http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/postgrados/Informe%20Postgrados%20Comparativo%20AL%20-%20Bustos.pdf>

CARDONA, P.; GARCÍA-LOMBARDÍA, P. (2005). Cómo desarrollar las competencias de liderazgo. EUNSA - IESE Business School, Navarra.

CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca, Barcelona.

CASANOVA, E. (1996). Para aprender las ciencias de la educación. Verbo Divino, Madrid.

CASADO ORTIZ, R. (2006). Convergencia con Europa y cambio en la universidad. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Edutec, N° 20, enero de 2006. Documento recuperado el 31 de marzo, de

<http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutec-e/revelec20/casado20.htm>

CÍRCULO DE PROGRESO UNIVERSITARIO (1992). Guía de las salidas universitarias. Círculo de Progreso Universitario, Madrid.

CLARK, B. (Ed.) (1993). The research foundations of graduate education: Germany, Britain, France, United States, Japan. University of California Press, Berkeley.

CLARK, B. (1995). Places of inquiry: research and advanced education in modern universities. University of California Press, Berkeley.

COLL, C. (1989). Diseño curricular base y proyectos curriculares. Cuadernos de Pedagogía, N° 168, Marzo, (8-14).

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000). Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Bruselas. Documento recuperado el 13 de junio, de <http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memoes.pdf>

COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA (CONEAU) (2002). Guía para evaluación por pares. Acreditación de carreras de posgrado (Segunda Convocatoria). Documento recuperado el 12 de enero de 2007, de http://www.coneau.edu.ar/index.php?item=33&apps=32768&act=convposgrad&id_convocatoria=3&idioma=aa

COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA (CONEAU) (2002). Documento de la Subcomisión de Administración. Documento recuperado el 12 de enero de 2007, de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/470.pdf>

COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA (CONEAU) (2005). Guía para evaluación por pares. Acreditación de carreras de posgrado (Tercera Convocatoria). Documento recuperado el 12 de enero de 2007, de http://www.coneau.edu.ar/index.php?item=33&apps=32768&act=convposgrad&id_convocatoria=4&idioma=aa

COMUNICADO DE BERGEN (2005). Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Documento recuperado el 12 de marzo de 2007, de http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf

COMUNICADO DE BERLÍN (2003). Realising the European Higher Education Area. Documento recuperado el 12 de marzo de 2007, de http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF

CONRAD, C. (1993). A silent success. The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London.

CONSEJO DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA LABORAL (CONOCER) (1996). Clasificación Nacional de Ocupaciones: una herramienta para gestión de empleo y formación. División de Estudios Ocupacionales. Dirección de Empleo. Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Educación Técnico Profesional, Cuaderno de Trabajo 2. Documento recuperado el 10 de junio de 2007, de <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad2a03.htm>

CONSEJO DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA LABORAL (CONOCER) (1998). Estudio de Análisis Ocupacional. Documento recuperado el 10 de junio, de <http://www.oei.es/eduytrabajo2/eao.PDF>

CONSEJO UNIVERSITARIO DE COSTA RICA (1976). Convenio para unificar la definición de crédito en la Educación Superior de Costa Rica, Leyes, Convenios y Decretos de la Educación Superior Universitaria Estatal de CONARE. Documento recuperado el 31 de marzo de 2007, de <http://cu.ucr.ac.cr/reglamen/r143-01c.html>

CONSEJO UNIVERSITARIO DE COSTA RICA (2004). Convenio sobre la nomenclatura de grados y títulos de la Educación Superior Universitaria Estatal. Gaceta Universitaria. Documento recuperado el 31 de marzo de 2007, de <http://cu.ucr.ac.cr/reglamen/r143-01c.html>

CONSEJO UNIVERSITARIO DE MÉXICO. (1968). Reglamento general de estudios técnicos y profesionales de la UNAM. Gaceta UNAM. Documento recuperado el 31 de marzo de 2007, de <http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/frames/unv.htm>

CONSEJO UNIVERSITARIO DE MÉXICO. (1996). Reglamento general de estudios de posgrado. Gaceta UNAM. Documento recuperado el 31 de marzo de 2007, de <http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/frames/unv.htm>

CONTRERAS, J. (1990). Enseñanza, currículo y profesorado. Akal, Madrid.

I CONVENCIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (Salamanca, Marzo 2001). Conclusions of the work of thematic groups by the Rapporteur, Prof. Dr. Konrad Osterwalder, Rector, ETH Zürich. Documento recuperado el 11 de marzo de 2007, de http://www.crue.org/espaeuro/salamanca_rapporteur_final.pdf

CONVENIO SOBRE RECONOCIMIENTO DE CUALIFICACIONES RELATIVAS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN EUROPEA (1997). Lisboa. Documento recuperado el 7 de marzo de 2007, de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13522&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html

COROMINAS, E.; TESOURO, M.; CAPELL, D.; TEIXIDÓ, J.; PÉLACH, J.; CORTADA, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. Revista de Educación N° 341, Ministerio de Educación y Ciencias, (Septiembre-Diciembre, 2006).

CORSINI, L.S. (1993). Reflexiones en torno a la formación para directivos. ICADE, 30, (79-104).

COX, W. (2001). Guía de las mejores escuelas de negocios europeas. Gestión 2000, Barcelona.

COX ALVARADO, A. (2004). Caracterización de los posgrados en algunos países de América Latina. Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica (CONARE), San José de Costa Rica. Documento recuperado el 23 de abril de 2007, de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/postgrados/Informe%20Postgrados%20Comparativo%20AL%20-%20Bustos.pdf>

CROISER, D.; PURSER, L.; SMIDT, H. (2007). Trends V: universities shaping the European Higher Education Area. European University Association. Documento recuperado el 20 de junio de 2007, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report_May_10.pdf

CRUZ CARDONA, V. (2005). Tendencias de la formación superior avanzada en América Latina. Ponencia presentada en el Curso Evaluación y acreditación de la calidad de los programas de posgrado. Universidad de Granada, 12-16 de septiembre, 2005. Documento recuperado el 12 de enero de 2007, de http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/gran05_02_cruz.pdf

D'ANGELO, O. (2005). Formación por competencias, complejidad y desafío de la educación histórico-cultural, humanista y crítica. Ponencia presentada en el Congreso Pedagogía 2005, La Habana. [CD-ROM].

DE ALBA, A. (1994). Currículo: crisis, mito y perspectivas. Universidad Nacional Autónoma de México, México D. F.

DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). Joint declaration of the European Ministers of Education. Documento recuperado el 12 de marzo de 2007, de <http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBologna.pdf>

DECLARACIÓN DE GLASGOW (2005). Strong Universities for Strong Europe. Documento recuperado el 12 de marzo de 2007, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Glasgow_Declaration_1114612714258.pdf

DECLARACIÓN DE GÖTEBORG (2001). Convención de estudiantes. Documento recuperado el 6 de marzo de 2007, de <http://www.ucm.es/info/ucmp/cont/descargas/documento2355.pdf?PHPSESSID=6914909bc21085ad98e1f4061ff09403&PHPSESSID=e93ecef7ca1f251268a5e3bf4b66d90b&PHPSESSID=ea11c76a6a0b13c6ca95d70806c11516>

DECLARACIÓN DE GRAZ (2003). Forward from Berlin: the role of universities. To 2010 and beyond. Documento recuperado el 12 de marzo de 2007, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/COM_PUB_Graz_publication_final.1069326105539.pdf

DECLARACION DE LA SORBONA (1998). Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. Documento recuperado el 12 de marzo de 2007, de http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525SORBONNE_DECLARATION.PDF

DECLARACION DE PRAGA (2001). Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Documento recuperado el 12 de marzo de 2007, de http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf

DECRETO N° 499/95. Alcances y validez de las acreditaciones. Buenos Aires, 22 de septiembre de 1995. Poder Ejecutivo Nacional (Argentina). Documento recuperado el 9 de noviembre de 2006, de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/586.pdf>

DECRETO N° 173/96. Funcionamiento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Buenos Aires, 21 de febrero de 1996. Poder Ejecutivo Nacional (Argentina). Documento recuperado el 9 de noviembre de 2006, de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/587.pdf>

DECRETO N° 1047/99. Trámite para el reconocimiento oficial de la Oferta Educativa de grado o posgrado, fuera del ámbito del Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (CPRES) al que pertenece la Institución. Buenos Aires, 23 de septiembre de 1999. Poder Ejecutivo Nacional (Argentina). Documento recuperado el 9 de noviembre de 2006, de <http://www.uncu.edu.ar/contenido/skins/unc/download/Decreto%201047-99.pdf>

DECRETO N° 2566/03. Ministerio de Educación Nacional de Costa Rica. Documento recuperado el 31 de marzo de 2007, de www.mineduccion.gov.co/normas/descarga/Decreto_2566_2003.pdf

DELORS, J. (1996). Formar a los protagonistas del futuro. El Correo de la UNESCO, Año XLIX (abril), (6-11).

DE MIGUEL, M.; RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1991). La evaluación de las instituciones universitarias. Consejo de Universidades, Madrid.

DE MIGUEL, M. (Dir.) (2004). Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea. Proyecto EA 2004-0024. Programa de estudios y análisis. Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia. Documento recuperado el 12 de diciembre de 2006, de http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42375/adaptacion_de_la_homologacion_de_los_planes_de_estudio_a_la_convergencia_europea.pdf

DE MIGUEL, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior: exigencias que conlleva. Cuadernos de Integración Europea N° 2, septiembre, (16-27). Documento recuperado el 29 de mayo de 2007, de <http://www.cuadernosie.info/>

DE MIGUEL, M. (Dir.) (2006). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Ministerio de Educación y Ciencia, Universidad de Oviedo, Oviedo.

DENZIN, N. K. (1970). The research act. Aldine, Chicago.

DESCRIPTORES DE DUBLIN (2004). The Joint Quality Initiative. Documento recuperado el 21 de marzo de 2007, de http://www.jointquality.nl/content/Spanish%20Descriptores_de_Dublin/Spanish_Descriptores_de_Dublin.doc

DÍAZ BARRIGA, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral. Tecnología y Comunicación Educativa, N° 21, México, D. F.

DÍAZ BARRIGA, F. (1997). Ensayos sobre la problemática curricular. Trillas, México, D. F.

DIDRIKSSON, A. (1995). La UNESCO frente al cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe. Memorias del Seminario Universidad Nacional Autónoma de México / UNESCO. México, junio.

DÍEZ DE CASTRO, L; GARCÍA-GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, C. (1989). La formación del empresario. Papeles de Economía, 329.

DI FABIO, A. (2003). Bilancio di competenze e orientamento formativo: il contributo psicologico. INTER/Giunti, Firenze.

DI FRANCESCO, G. (2004). Le competenze per l'occupabilità: concetti chiave e approcci di analisi. Franco Angeli / ISFOL, Milán.

DOHERTY, G. D. (1994). La preocupación por la calidad. En: Desarrollo de sistemas de la calidad en la educación. La Muralla, Madrid.

DRUCKER, P. F. (1969). The effective executive. Iberoamericana, New York.

DRUCKER, P. F. (1993). La sociedad post-capitalista. Sudamericana, Buenos Aires.

DUGAN, M. K.; GRADY, W. R.; PAYNE, B.; JOHNSON, T. R. (1999). The benefits of an MBA: A comparison of graduates and no-graduates. Selections, Vol. 15, N° 2.

ECHEVERRÍA, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. Letras de Deusto, N° 91, Vol. 31, abril-junio (35-55).

ECHEVERRÍA, B. (2005). Competencias de acción de los profesionales de la orientación. ESIC, Madrid.

ESCOTET, M. A. (1996). Universidad y devenir: entre la certeza y la incertidumbre. Lugar, Buenos Aires.

ESCOTET, M. A. (2004). Globalización y educación superior: desafíos en una era de incertidumbre. En ICE-UD, Pedagogía universitaria: hacia un espacio compartido. III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria. Mensajero (23-35), Bilbao.

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2006). Glosario. Universidades de Alicante, Valencia, Politécnica de Valencia, Jaume I, Miguel Hernández de Elx y la Generalitat Valenciana. Documento recuperado el 2 de febrero de 2007, de <http://www.ua.es/ice/eees/glosario/>

FAJNZYLBBER, F. (1989). Industrialización en América Latina: de la “caja negra” al “casillero vacío”. Cuadernos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), (60), (15).

FAJNZYLBBER, F. (1991). Inserción internacional e innovación institucional. Revista de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, (44), (149-178).

FANELLI, A. (1993). La articulación de la universidad de Buenos Aires con el sector productivo: la experiencia reciente. Estudios del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) N° 96. Serie de Educación Superior, Buenos Aires.

FANELLI, A. (1996). Estudios de posgrado en la Argentina: alcances y limitaciones de su expansión en las universidades públicas. Estudios del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Buenos Aires.

FANELLI, A. M. (1999). La educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en Argentina. Ministerio de Cultura y Educación, CONEAU, Buenos Aires.

FANELLI, A. M. (2001). La gestión universitaria en tiempos de restricción fiscal y crecientes demandas sociales. Documento de Trabajo N° 80. Universidad de Belgrano. Documento recuperado el 24 de abril de 2007, de http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/80_fanelli.pdf

- FANELLI, A. (2001). La formación de posgrado en las ciencias sociales argentinas: oportunidades y restricciones para la innovación. Education Policy Analysis Archives, Volumen 9, Number 29, agosto 17, 2001. Documento recuperado el 12 de marzo de 2007, de <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n29.html>
- FANELLI, A. (2002). Entre la academia y el mercado: posgrados sociales y políticas públicas en Argentina y México. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) / Estudios del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), México.
- FAURE, E.; HERRERA, F.; KADDOURA, A. R., LOPES, H.; PÉTROVSKI, A. V.; RAHNEMA, M.; WARD, F. C. (1983). Aprender a ser: la educación del futuro (10^{ma}. ed.) Alianza, Madrid.
- FEAR, R. (1979). La entrevista de evaluación. Paidós, Buenos Aires.
- FEIXAS, M. (2004). De Bolonia a Berlín. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, RIFOP, 18 (1), (149-162).
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, A.; y otros. (2003). De las capacidades a las competencias: una reflexión teórica desde la psicología. Revista Varona, N° 36-37, enero-diciembre, Cuba. (22-25).
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2003). La educación superior argentina en debate. EUDEBA-UNESCO, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2004). Evaluación y acreditación en la educación superior en Argentina. En: UNESCO/IESALC (2004). La evaluación y la acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. ENPSES-Mercie Group, La Habana.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N.; MORA, J. G. (Coords.) (2005). Educación superior: convergencia en América Latina – Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Proyecto ALFA, Comisión Europea. EDUNTREF, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2006). La evaluación y la acreditación de la calidad: situación, tendencias y perspectivas. En: UNESCO (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Documento recuperado el 23 de noviembre de 2006, de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/INFORME%20RAMA%20ESLAT/InformeES-2000-2005.pdf>
- FONTELA (1998). La empresa española 1973-1998: de la producción a la innovación. En: SÁENZ DE MIERA, A. (1998). La fábrica del saber: 25 años de relaciones universidad-empresa. Fundación Universidad-Empresa, Madrid. (19-47).
- FORERO, A. (1981). Algunas reflexiones acerca de los textos escolares en Colombia. Reflexión Educativa, Julio, (43-52). Centro de Promoción Ecuménica y Social (CEPECS), Bogotá.
- GAIRÍN SALLÁN, J. y otros (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP), 18 (1), (61-77).

- GAIRÍN SALLÁN, J. (2005). Nociones de desarrollo curricular. El crédito europeo. En: CHAMORRO PLAZA, M.; SÁNCHEZ DELGADO, P. (Coords). (2005). Iniciación a la docencia universitaria: Manual de ayuda. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. (45-82).
- GALLART, M. A.; JACINTO, C. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. Boletín de la Red Latinoamericana de Educación - Trabajo, CIID – CENEP, Año 6, N° 2. Documento recuperado el 30 de mayo de 2007, de <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad2a04.htm>
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1986). Validación de constructo en el ámbito pedagógico. Revista Española de Pedagogía, N° 174, Volumen 44 (535-554).
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1888). Modelos exploratorios y confirmatorios en la investigación pedagógica no experimental. Revista de Ciencias de la Educación, N° 136, Año XXXIV, octubre-diciembre, (423-450).
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1989). Bases pedagógicas de la evaluación: guía práctica para educadores. Síntesis, Madrid.
- GARCÍA RAMOS, J. M.; PÉREZ JUSTE, R. (1989). Diagnostico, Evaluación y toma de decisiones. Rialp, Madrid.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1989). Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia – independencia de campo. Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1999). Análisis multirrasgo-multimétodo en la validación de instrumentos para la evaluación de la calidad docente en instituciones universitarias. Revista Española de Pedagogía, septiembre-diciembre, (417-444).
- GELPI, E. (1993). Educación permanente: problemas laborales y perspectivas educativas. Hvmanitas, Buenos Aires.
- GELPI, E.; ANDER-EGG, E.; KAMBARAGE NYERERE, J.; FLUITMAN, F. (1996). La educación de adultos como organización para el desarrollo social. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.
- GESSNER, R. (1956). The democratic man: selected writings of Eduard C. Lindeman. Beacon, Boston.
- GIBBONS, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Banco Mundial, Washington.
- GIL, D.; y otros. (1991) La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria. Instituto de Ciencias de la Educación – Horsori, Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1987). Prólogo. En: STENHOUSE, L. (1987). Investigación y desarrollo del currículo. Morata, Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). El currículo: una reflexión sobre la práctica. Morata, Madrid.

GLOBAL ALLIANCE FOR TRANSNATIONAL EDUCATION. (1998) The GATE certification process. Documento recuperado el 10 de abril de 2007, de <http://www.edugate.org/>

GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION (GUNI). (2006). La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego? Mundi-Prensa, Madrid.

GÓMEZ, J.; TORRES CÁRDENAS, E.; BUSTAMANTE ZAMUDIO, G.; BARRANTES, E. (2002). El concepto de competencias I: una mirada interdisciplinar. Sociedad Colombiana de Pedagogía, Alejandría Libros, Bogotá.

GÓNGORA, N.; NÓBILE, C. (2006). Aproximación a los posgrados de las Facultades de Ciencias Económicas de la Argentina. Revista Ecos, Universidad Nacional de La Plata, Año 4, Número 1.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (2003). Tuning educational structures in Europe. Informe Final, Proyecto Piloto – Fase 1. Universidad de Deusto, Bilbao.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (2006). Tuning educational structures in Europe. Informe Final, Proyecto Piloto – Fase 2. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Universidad de Deusto, Bilbao.

GONZÁLEZ SOTO, Á. P.; SÁNCHEZ DELGADO, P. (2005). ¿Qué sabemos de cómo aprenden los alumnos en la universidad. En: CHAMORRO PLAZA, M.; SÁNCHEZ DELGADO, P. (Coords.) (2005). Iniciación a la docencia universitaria: Manual de ayuda. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. (11-44).

GONZÁLEZ SOTO, Á. P. (1996). Acciones formativas para el desarrollo profesional desde la innovación curricular: proyección en educación secundaria y en formación de personas adultas. XI Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo I, Ponencias. San Sebastián.

GOÑI ZABALA, J. M. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Octaedro, Barcelona.

GORDEN, R. (1975). Interviewing: strategy, techniques and tactics. Dorsey Press, Illinois.

GORE, E. (1982). Los jóvenes profesionales en la organización. Revista Idea (52), (27-42).

GORE, E. (1996). La educación en la empresa: aprendiendo en contextos organizativos. Granica, Buenos Aires.

GRECIANO BALSALOBRE, R. (1995). La calidad de la formación impartida en las escuelas de negocios. Universidad Complutense de Madrid. Tesis inédita.

GRUNDY, S. (1998). Producto o praxis del currículo. (3^{era} ed.). Morata, Madrid.

HALLAK, J. (1991). Invertir en el futuro: definir las prioridades educacionales en el mundo en desarrollo. Tecnos, Madrid.

HAMEL, G. (1998). Innovación estratégica y creación de valor. Harvard Deusto Business Review, 1998, (6-13)

HAMILTON, D. (1991). Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. Revista de Educación, Nº 295, Historia del currículo (1), mayo–agosto, (187– 205). Ministerio de Educación y Ciencia de España, Madrid.

HAUG, G.; KIRSTEIN, J. (1999). TRENDS I. Trends in Learning Structures in Higher Education. Documento recuperado el 22 de marzo de 2007, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf

HAUG, G.; TAUCH, C. (2001). TRENDS II. Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague. Documento recuperado el 12 de marzo de 2007, de [http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/Trends%20in%20Learning%20Structures%20\(II\).pdf](http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/Trends%20in%20Learning%20Structures%20(II).pdf)

INICIARTE, A.; CANQUIZ, L. (2001). Análisis de la consistencia interna del currículo. Informe de Investigaciones Educativas, XV, 1 y 2. Universidad Nacional Abierta. Dirección de Investigaciones y Postgrado, Caracas.

INICIARTE, A. (2002). Tendencias prospectivas del currículo de postgrado. Ponencia presentada en el V Reunión Nacional de Currículo: Escenarios para las universidades del Siglo XXI. Universidad Central de Venezuela, 19 al 22 de febrero de 2002. Documento recuperado el 12 de marzo de 2007, de <http://tecnologiaedu.us.es/eusXXI/Programa/paginas/regionzuliafalcon/iNCIARTE%20ALICIA%20.doc>

INSTITUTO NACIONAL TECNOLÓGICO (INATEC); ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT). (1997). Metodología para la transformación curricular según los sistemas DACUM y SCID, Centro de Formación Nicaragüense-Holandés Simón Bolívar, Managua.

JARVIS, P. (2006). Universidades corporativas: nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global. Narcea, Madrid.

JÁVEGA FERNÁNDEZ, L. (2006). Suplemento europeo al título. Presentación en las Jornadas Informativas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. Universidad Politécnica de Cartagena. Documento recuperado el 31 de marzo de 2007, de http://www.upct.es/contenido/conv_euro/ficheros/54Suplemento%20Europeo%20al%20Titulo.pdf

JEPPESSEN, C.; GUERRINI, V. (2001). El sistema de posgrado en Argentina: problemas y desafíos de los procesos de acreditación en el marco de las políticas para el mejoramiento de la calidad del sistema de educación superior. Revista Escenarios Alternativos, 12. Año 5.

JEPPESEN, C.; NELSON, A.; GUERRINI, V. (2004). Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina. IESALC-UNESCO, Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica, Buenos Aires. Documento recuperado el 10 de mayo de 2006, de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/postgrados/informe%20postgrados%20argentina.pdf>

JEPPESEN, C. (2005). Los posgrados en Argentina. Presentación en el Seminario Nacional: La educación superior en Argentina. IESALC-UNESCO, Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica (Argentina). Buenos Aires, Junio de 2005. Documento recuperado el 12 de febrero de 2007, de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/postgrados/Presentaciones/Presentaci%C3%B3n%20Informe%20Los%20postgrados%20en%20Argentina%20-%20Cynthia%20Jeppesen.pdf>

KAISER, H.F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika* 23, 187-200.

KATHAWALA, Y.; ABDOL, K.; ELMUTI, D. (2002). The Global MBA: A comparative assessment for its future. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 26, Nº 3.

KATZ, E; LAZARSFELD, P. F. (1955). Personal influence: the part placed by people in the flow of mass communication. The Free Press, Illinois.

KEMMIS, S. (1988). El currículo: más allá de la teoría de la reproducción. Morata, Madrid.

KOGAN, M. (1986). Education accountability. Hutchinson, London.

KOSACOFF, B. (1991) Industrialización, competitividad e inserción externa. Documento 16. Seminario "Las ventajas competitivas de la Nación Argentina". Buenos Aires, 11 al 13 septiembre 1991. Documento recuperado el 13 de marzo de 2007, de http://cdi.mecon.gov.ar/cgi-bin/biblio.exe?database=biblio&search_type=page_search&table=all&lang=spa&format_name=SSALL&sort_name=&page_header=sphmon&spage_query=413d4b4f5341434f46462c204245524e4152444f232323&spage_first=0&qmr

KRIPPENDORFF, K. (1982). Content analysis. Sage, Beverly Hills.

KRÜGER, K. (2006). El concepto de la Sociedad del Conocimiento. *Biblio 3W*, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Vol. XI, Nº 683, 25 de septiembre de 2006. Documento recuperado el 23 de enero de 2007, de <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm>

KVALE, S. (1996). Interviews: an introduction to qualitative research interviewing. Sage, Londres.

LABELLE, J. M. (1979). Universidad y educación de adultos. Narcea, Madrid.

LANARI, M. E.; PACENZA, M. Y. (1994). Conflictos e integración entre el subsistema universitario y el subsistema productivo. Primer Simposio Latinoamericano Universidad y Sociedad, Chile.

LANZ, R.; FERGUSON, A.; MARCUZZI, A. (2006). Procesos de reforma de la educación superior en América Latina. En: UNESCO (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Documento recuperado el 23 de noviembre de 2006, de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/INFORME%20RAMA%20ESLAT/InformeES-2000-2005.pdf>

LASNIER, F. (2000). Réussir la formation par compétences. Guérin, Montreal.

LÁZARO, A. (2003). Competencias tutoriales en la universidad. En: MICHAVILA, F.; GARCÍA, DELGADO, J. (Eds.) La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid. (107-128).

LE BOTERF, G. (2001) Ingeniería de las competencias. Gestión 2000, Barcelona.

LEVY-LEBOYER, C. (2000). Gestión por competencias. Gestión 2000, Barcelona.

LEY N° 24.195. Ley Federal de Educación, Sistema Educativo Nacional. Sancionada el 14 de abril de 1993. Promulgada el 29 de abril de 1993. Congreso de la Nación Argentina. Documento recuperado el 9 de noviembre de 2006, de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/648.pdf>

LEY N° 24.521. Ley de Educación Superior. Sancionada el 20 de julio de 1995. Promulgada el 7 de agosto de 1995 (Decreto 268/95). Congreso de la Nación Argentina. Documento recuperado el 9 de noviembre de 2006, de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/447.pdf>

LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES 6/2001, de 21 de diciembre (España). Publicada en el BOE N° 307 de 24 de diciembre de 2001. Título XIII – Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento recuperado el 21 de marzo de 2007, de <http://www.ucm.es/info/ucmp/cont/descargas/documento2037.pdf?PHPSESSID=68511f057d98dd4796c2699db9f794c4&PHPSESSID=6914909bc21085ad98e1f4061ff09403&PHPSESSID=e93ecef7ca1f251268a5e3bf4b66d90b&PHPSESSID=ea11c76a6a0b13c6ca95d70806c11516>

LLOMOVATTE, S.; JUARROS, F.; NAIDORF, J.; GUELMAN, A. (2006). La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la universidad pública. Miño y Dávila, Buenos Aires.

LÓPEZ, N. E. (2001). La de-construcción curricular. Colección Seminarium. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

LÓPEZ ROMERO, M. (2004). Panorámica y calidad de los estudios de postgrado en el mundo. Universidad de Sevilla, Sevilla.

LUCARELLI, E. (1993). Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y desarrollo del currículo. Serie de Cuadernos de Investigación. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- MALO, S. (2006). Créditos académicos (SICA) y Complemento al título (CAT). Proyecto 6 x 4 - UEALC - Seis profesiones en cuatro ejes: un diálogo universitario. Documento recuperado el 31 de marzo de 2007, de http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/documentos%20pdf/12%20reuni%C3%B3n%20convalidaci%C3%B3n%20de%20diplomas%20-%20el%20salvador/creditos_academicos%20sma%201.pdf
- MANSELL, R.; CREDE, A. (1998). Las sociedades de conocimiento... en síntesis. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Ottawa.
- MARTÍN MARTÍN, Q. (2001). Contrastes de hipótesis. La Muralla, Madrid.
- MARTÍNEZ ARIAS, R. (1995). Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos. Síntesis, Madrid.
- MARQUÍ, C.; SPAGNOLO, F.; VALENTI, G. (1998). Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México: textos para una mirada comparativa. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- MARTÍN, F. (1996). Las carreras de posgrado en la República Argentina. En: Programas de posgrado en Argentina, Brasil y Chile: Características y proyecciones. Centro Interuniversitario de Desarrollo, Santiago de Chile.
- MARTÍNEZ, M.; BUSCARAIS, M. R.; ESTEBAN, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. Revista Iberoamericana de Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos, N° 29, mayo-agosto.
- MARTÍNEZ NOGUEIRA, R. (1993). Empresas y sistema educativo. Hacia una alianza necesaria. Documento presentado en la Jornadas La empresa y la educación. Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresa (ACDE) / Instituto para el Desarrollo Empresarial de la Argentina (IDEA). Buenos Aires.
- MARTORELL, M. C.; GONZÁLEZ, R. (1997). Entrevista y consejo psicológico. Síntesis, Madrid.
- MARTOS, F. (2005). Desafíos de la formación del postgrado en Iberoamérica en un mundo globalizado. Revista Mexicana de Psicología. Volumen 3, Número Monográfico Especial, (333-344). Documento recuperado el 21 de enero de 2007, de http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/gran05_08_martos%20art.pdf
- MC CLELLAND, D.C.; ATKINSON, J.W.; RUSSELL, A.C.; LOWELL, E.L. (1958). A scoring manual for the achievement motive. En ATKINSON, J.W. (Ed.) (1958) Motives in fantasy, action and society (179-204). Van Nostrand, Nueva York.
- MC CLELLAND, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. American Psychologist, 28, (1-14).
- MC CLELLAND, D.C. (1985). How motives, skills and values determine what people do. American Psychologist, 40, July, (812-825).
- MC CLELLAND, D. (1987) Human Motivation. Cambridge University Press, New York.

- MERTENS, L. (1998). La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional. Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid.
- MICHEL, S. (1993). Sens et contresens des bilans de competences. Liaisons, París.
- MONCLÚS, A. (2006). El lugar de las competencias en la educación actual. En Monclús, A. (Coord.) (2006). Educación y sistema educativo. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. (167-179).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA; SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS (2006). Anuario 2005, Estadísticas universitarias. Documento recuperado el 25 de abril de 2007, de <http://www.me.gov.ar/spu>
- MINTZBERG, H. (2005). Directivos, no M.B.As.: una crítica de la dirección de empresas y la formación empresarial. Deusto, Barcelona.
- MONTMOLLIN, M. (1984). L'intelligence de la tâche: elements d'ergonomie cognitive. Meter Lang, Berna.
- MORA, G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. Revista Iberoamericana de Educación de la Organización Estados Iberoamericanos, N° 35, (mayo-agosto). Documento recuperado el 15 de septiembre de 2006, de <http://www.rieoei.org/rie35a01.htm>
- MORA, J. G.; GARCÍA-ARACIL, A.; VILA, L. E. (2004). The rewards of human capital competences for young european higher education graduates. Tertiary Education and Management, 10, 4, (287-305). Documento recuperado el 12 de junio de 2006, de <http://www.ingentaconnect.com/content/klu/team/2004/00000010/00000004/05272225;jsessionid=e7mdlrm0shf4h.victoria>
- MORALES VALLEJO, P.; Urosa Sanz, B.; Blanco Blanco, A. (2003). Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. La Muralla, Madrid.
- MORIN, E. (1998). Sobre la reforma de la universidad. En Porta, J.; Llanodosa, M. (Coords.). La universidad en el cambio de siglo. Alianza, Madrid. (19-28).
- MORLES, V. (1991) La Educación de postgrado en el mundo. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- MORLES, V. (Comp.) (1997). Postgrado y desarrollo en América Latina. Ediciones del Centro de Estudios e Investigaciones sobre Educación Avanzada (CEISEA), Coordinación Central de Estudios de Postgrado, Universidad Central de Venezuela. Vol. 4.
- NUNNALLY, J.; BERSTEIN, I. (1994). Psychometric theory (3^{ed}). McGraw-Hill, New Cork.
- ORDENANZA CONEAU N° 038/04. Solicitudes de inscripción en el Registro Público de Centros de Investigación e Instituciones de Formación Profesional Superior. Buenos Aires, 10 de mayo de 2004. Documento recuperado el 9 de noviembre de 2006, de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/638.pdf>

ORDENANZA CONEAU N° 042/05. Criterios que rigen el retiro y archivo de los proyectos presentados al solo efecto del reconocimiento oficial provisorio del título. Buenos Aires, 18 de mayo de 2005. Documento recuperado el 9 de noviembre de 2006, de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/642.pdf>

ORDENANZA CONEAU N° 043/05. Autorización a la presidencia a resolver el retiro y el archivo de solicitudes de acreditación de carreras y proyectos de posgrado. Buenos Aires, 18 de mayo de 2005. Documento recuperado el 9 de noviembre de 2006, de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/643.pdf>

ORDENANZA CONEAU N° 044/05. Procedimientos relacionados con el dictamen de la CONEAU en el trámite para el reconocimiento oficial provisorio del título. Buenos Aires, 26 de julio de 2005. Documento recuperado el 9 de noviembre de 2006, de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/644.pdf>

ORDENANZA CONEAU N° 045/05 Procedimientos para la acreditación de posgrados. Buenos Aires, 1° de septiembre de 2005. Documento recuperado el 9 de noviembre de 2006, de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/908.pdf>

ORTEGA Y GASSET, J. (1987). Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía. Alianza, Madrid.

PADRÓN, J. (1997). La investigación universitaria: concepción escolar versus concepción gerencial. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas.

PAGANI, R. (2002). El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe técnico. ECTS Counsellors and Diploma Supplement Promoters. Documento recuperado el 27 de marzo de 2006, en <http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/Rafaela%20Pagani.pdf>

PANSZA, M. (1993). Pedagogía y currículo. Gernika, México, D. F.

PARSONS, T. (1949). The structure of social action. The Free Press, Glencoe, IL.

PEÓN, C. (1996). El programa de acreditación de posgrados en la universidad. Boletín Informativo de la Secretaría de Políticas Universitarias, año IV N° 4. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

PEÓN, C; PUGLIESE, J.C. (2004). Análisis de los antecedentes y procedimientos para la evaluación institucional universitaria en la Argentina. En Barsky, O.; Sigal, V.; Dávila, M.; coord. (2004). Los desafíos de la universidad argentina. Siglo Veintiuno, Buenos Aires. (489-519).

PÉREZ LINDO, A. (1995). El currículo universitario frente a los cambios en los sistemas de ideas y creencias. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional "La universidad como objeto de investigación" (septiembre de 1995). Buenos Aires, Argentina.

PÉREZ SERRANO, G. (2000). Investigación cualitativa: retos e interrogantes. La Muralla, Madrid.

- PERRENOUD, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó, Barcelona.
- PRAHALAD, C. (1998). Managing discontinuities: the emerging challenges. *Research Technology Management*. Mayo-junio, (14-22).
- PORTA, L.; SILVA, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. Documento recuperado el 10 de enero de 2007, de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- PROPPE, O. (1990). La investigación de la evaluación como una forma de potenciar el desarrollo en las escuelas y el profesionalismo de los profesores. *Revista de Educación*, N° 293, (323-343).
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2001). The key skills qualifications standards and guidance. Documento recuperado el 12 de mayo de 2007, de http://www.inca.org.uk/thematic_probes.html
- RAGA, J. T. (2003). La tutoría, reto de una universidad formativa. En: Michavila, F.; García Delgado, J. (Eds.) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid. (33-53).
- RAMA VITALE, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- RAMA VITALE, C. (2006). Los postgrados en América Latina en la sociedad del saber. En: UNESCO (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Documento recuperado el 23 de noviembre de 2006, de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/INFORME%20RAMA%20ESLAT/InformeES-2000-2005.pdf>
- RAMÍREZ, S. et al (1993). Calidad de la enseñanza universitaria: criterios de verificación. Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile.
- REAL DECRETO 1125/2003 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España) del 5 de septiembre de 2003. Publicado en el BOE N° 224 de 18 de septiembre de 2003. Documento recuperado el 21 de marzo de 2007, de <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>
- REAL DECRETO 56/2005 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España) del 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de postgrado. Publicado en el BOE N° 21 de 25 de enero de 2005. Documento recuperado el 21 de marzo de 2007, de http://www.eees.ua.es/documentos/BOE_Estudios-Posgrado.pdf
- REICH, R. (1993). *El trabajo de las naciones*. Vergara, Buenos Aires.
- REICHERT, S.; TAUCH, C. (2003). TRENDS III. Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. Documento recuperado el 8 de marzo de 2007, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Trends2003final.1065011164859.pdf

REICHERT, S.; TAUCH, C. (2005). TRENDS IV. European Universities Implementing Bologna. European University Association. Documento recuperado el 8 de marzo de 2007, de

http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf

RESOLUCIÓN CONEAU N° 383/01. Conformación de las Comisiones Asesoras, Subcomisión de Administración. Documento recuperado el 10 de marzo de 2007, de

<http://www.coneau.edu.ar/archivos/470.pdf>

RESOLUCIÓN CONEAU N° 629/05. Tercera Convocatoria para la acreditación de posgrados. Buenos Aires, 2 de septiembre de 2005. Documento recuperado el 9 de noviembre de 2006, de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/907.pdf>

RESOLUCIÓN CONEAU N° 790/05. Modificación del cronograma de la Tercera Convocatoria a acreditación de carreras de posgrado. Buenos Aires, 31 de octubre de 2005. Documento recuperado el 9 de noviembre de 2006, de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1300.pdf>

RESOLUCIÓN CONEAU N° 040/06. Modificación del cronograma de la Tercera Convocatoria a acreditación de carreras de posgrado. Buenos Aires, 7 de marzo de 2006. Documento recuperado el 9 de noviembre de 2006, de

<http://www.coneau.edu.ar/archivos/1299.pdf>

RESOLUCIÓN CONEAU N° 640/06. Convocatoria y cronograma para la acreditación de posgrados de Ciencias de la Salud. Buenos Aires, 19 de diciembre de 2006. Documento recuperado el 10 de marzo de 2007, de

<http://www.coneau.gov.ar/archivos/Res640-06convcssalud07.pdf>

RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 1168/97. Educación Superior. Carreras de Postgrado – Estándares y Criterios. Ministerio de Cultura y Educación (Argentina). Buenos Aires, 11 de julio de 1997. Documento recuperado el 9 de noviembre de 2006, de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/965.pdf>

RESOLUCIÓN N° 1716/98. Normas y pautas mínimas que permiten un desarrollo ordenado de la modalidad denominada “Educación a Distancia”. Disposiciones Generales. Carreras, Programas y Proyectos Institucionales con la citada modalidad. Disposiciones Complementarias. Derógase la Resolución N° 1423/98. Ministerio de Cultura y Educación (Argentina). Buenos Aires, 31 de agosto de 1998. Documento recuperado el 9 de noviembre de 2006, de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/599.pdf>

RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 95/00. Promoción y publicación de carreras de Postgrado. Ministerio de Cultura y Educación. Ministerio de Educación (Argentina). Buenos Aires, 22 de febrero de 2000. Documento recuperado el 9 de noviembre de 2006, de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/480.pdf>

RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 236/01. Reconocimiento oficial de títulos de carreras de posgrado de modalidad no presencial o a distancia. Ministerio de Educación (Argentina). Buenos Aires, 18 de mayo de 2001. Documento recuperado el 9 de noviembre de 2006, de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/481.pdf>

RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 532/02. Reconocimiento Título Oficial y Validez de Carreras de Posgrado. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina). Buenos Aires, 25 de julio de 2002. Documento recuperado el 9 de noviembre de 2006, de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/469.pdf>

RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 1058/02. Creación del Registro Público de Centros de Investigación e Instituciones de Formación Profesional Superior. Ministerio de Educación (Argentina). Buenos Aires, 24 de octubre de 2002. Documento recuperado el 9 de noviembre de 2006, de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/600.pdf>

RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 1717/04. Educación a distancia. Lineamientos para la presentación y evaluación de programas y carreras bajo esta modalidad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina). Buenos Aires, 29 de diciembre de 2004. Documento recuperado el 9 de noviembre de 2006, de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/535.pdf>

RESTREPO, A. J.; LOCANO, B. F. (2004). Reflexiones sobre el Sistema de créditos académicos. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Vicerrectores Académicos realizado en Pereira en 2004. Documento recuperado el 31 de marzo de 2006, de <http://www.afacom.org/ascun/>

RESTREPO, A. J. (2004). La perspectiva de América Latina. Transferencia de créditos académicos. Ponencia presentada en el taller 6x4 - UEALC - Seis profesiones en cuatro ejes, un diálogo universitario. Documento recuperado el 31 de marzo de 2006, de http://www.6x4uealc.org/docs/restrepo_creditos.pdf

REY, B. (1996). Les compétences transversals en question. ESF Éditeur, París.

RIOBÓ, E.; GÓMEZ, F. (2005). Acreditaciones MBA: las tres coronas luchan por la supremacía. Reportajes Mastermás. Documento recuperado el 21 de abril de 2007, de <http://www.mastermas.com/reportajes/P1.asp?Reportaje=384>

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2004) Manual de tutoría universitaria: Recursos para la acción. Octaedro-Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad de Barcelona, Barcelona.

RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2006). Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales: propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo. Laertes, Barcelona.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997). Hacia una didáctica crítica. La Muralla, Madrid.

ROJAS, E (1999): El saber obrero y la innovación en la empresa. Las competencias y las calificaciones laborales. Herramientas para la Transformación, 10. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTEFOR), Montevideo.

ROMÁN PÉREZ, M.; DIEZ LÓPEZ, E. (2000). Aprendizaje y currículo: diseños curriculares aplicados. Novedades Educativas, Buenos Aires.

RORTY, R. (1996). Contingencia, ironía y solidaridad. Paidós, Barcelona.

- ROSÁRIO, P. (1999). Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: as abordagens ao estudo em alunos do ensino secundário. Tese de doutoramento, não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- RUE, J.; Martínez, M. (2005). Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior. Servicio de publicaciones, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- RUIZ-RIVAS HERNANDO, C. (2002). El suplemento europeo al título: un modelo de transparencia. Presentación en la Jornada sobre convergencia en el EEES. Universidad de Zaragoza. Documento recuperado el 31 de marzo de 2007, de http://www.unizar.es/eees/uz/14-2_El%20Suplemento%20Europeo%20al%20Titulo%20Carmen%20RUIZ-RIVAS.pdf
- RUIZ RUIZ, J. M. (2005). Teoría del curriculum: diseño, desarrollo e innovación curricular (3^{era} ed.). Universitas, Madrid.
- RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (2003). Key competencies for a successful life and well-functioning society. Hogrefe & Huber, Gotingen.
- SABAN, C. (2000). Dimensiones actuales de la formación y la función de las competencias. En Monclús, A. (Coord.) (2000). Formación y empleo: enseñanza y competencias. Comares, Granada. (83-106).
- SABATO, E. (1997). Obra completa: ensayos. Seix Barral, Montevideo.
- SÁBATO, J.; BOTANA, N. (1968). La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina. Revista de la Integración, INTAL, Buenos Aires. Año 1, N 3, (15-36).
- SÁBATO, J. (comp.) (1975). El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia. Paidós, Buenos Aires.
- SÁENZ DE MIERA, A. (1998). La fábrica del saber: 25 años de relaciones universidad-empresa. Fundación Universidad-Empresa, Madrid.
- SALINAS, J. (1999). El rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital. I Encuentro Iberoamericano de Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario. Universidad Central Venezuela. Caracas, 20-24 julio. Documento recuperado el 2 de marzo de 2007, de http://www.ugr.es/~psicolo/docs_espacioeuropeo/didactica/1%20El%20rol%20del%20profesorado%20universitario%20ante%20la%20nueva%20era%20digita..pdf
- SALINAS, J. (2000). El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación. En: Cabero, J.; Salinas, J.; Duarte, A. y Domingo, J. (2000). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Síntesis, Madrid. (199-277).
- SALINAS, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? En: Angulo, F.; Blanco, N. (1994) Teoría y desarrollo del currículo. Aljibe, Málaga. (135-160).
- SAMPIERI, R., COLLADO, C. & LUCIO, P. (1998). Metodología de la investigación (2^{da} ed.). McGraw-Hill, México, D.F.

SÁNCHEZ, M^A. Fe (2004). Orientación laboral para la diversidad y el cambio. Sanz Torres, S.L., Madrid (150-165).

SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Paidós, Madrid.

SCHOR, S.; SABIERS, M.; HALL, J.; ANAKWE, U. (2000). A management skills course: Did it really make a difference? Performance Improvement Quarterly, Vol. 13, Nº 3.

SCHWARTZ, S.H. (1999). Cultural value differences: some implications for work. Applied Psychology: An International Review, 48, (23-47).

SCURATI, C. (1982). Dal programma alla programmazione: l'ipotesi del curricolo. En: FRABBONI, F. (Edit.). (1982). L'innovazione nella scuola elementare. La Nuova Italia, Florencia. (85-123).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE MÉXICO. (2000). Acuerdo N° 279, Trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior Diario oficial, primera sección, 19-30. Documento recuperado el 31 de marzo de 2007, de <http://www.sesic.sep.gob.mx/sesic/normativa/ACUERDO%20279.pdf>

SELVATICI, A.; D'ANGELO, M. G. (1999). Il bilancio di competenze. Franco Angeli, Milán.

SEPÚLVEDA, L. (2002). El concepto de competencias laborales en educación: notas para un ejercicio crítico. Revista UMBRAL 2000, Nº 8, Enero. Documento recuperado el 10 de junio de 2007, de <http://www.reduce.cl>

SOLÉ PARELLADA, F.; MIRABET VALLHONESTA, M. (1997). Guía para la formación en la empresa. Civitas S.A., Madrid.

SPENCER, L.; SPENCER, S. (1993). Competence at work, models for superior performance. Wiley & Sons, Nueva York.

STEHR, N. (2000). Wissenschaftsgesellschaft. En REINHOLD, G. (Ed). Soziologie-Lexikon. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München.

STEHR, N. (1994). Arbeit, eigentum und wissen: zur theorie von wissensgesellschaften. Suhrkamp, Frankfurt.

STENHOUSE, L. (1987). Investigación y desarrollo del currículo. Morata, Madrid.

STUFFLEBEAM, D.; SHINKFIELD, A. (1987). Evaluación sistemática: guía teórica y práctica. Paidós / Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona.

STURGES, J.; SIMPSON, R.; ALTMAN, Y. (2003). Capitalising on Learning: An exploration of the MBA as a vehicle for developing career competencies. International Journal of Training Development, Vol. 7, Nº 1.

- SUÁREZ ARROYO, B. (2003). Enfoques y objetivos de los nuevos títulos de máster. Presentación en el Encuentro Los Estudios de Postgrados en el Espacio Europeo de Educación Superior. Universidad Complutense de Madrid y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (9 al 11 de julio). Documento recuperado el 10 de marzo de 2007, de http://www.uhu.es/mastersoficiales/otros_documentos/b_suarez_master.pdf
- TAUCH, C.; RAUHVARGERS, A. (2002). Survey on master degrees and joint degrees in Europe. European Universities Association. Documento recuperado el 16 de abril de 2007, de http://www.mec.es/universidades/eees/files/Joint_Master-Tauch.pdf
- TAYLOR, S. (1997) Critical policy analysis: exploring contexts, texts and consequences. En: Discourse: studies in the cultural politics of education. Vol. 18, Nº 1, Londres.
- TEDESCO, J. C. (1992). Tercer Taller La educación frente al desafío de la competitividad. Fundación CONCRETAR y Banco Crédito Argentino, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E.; GÓMEZ OCAMPO, V. (1983). Universidad y profesiones. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- THORNDIKE, R.L.; HAGUEN, E. (1980). Test y técnicas de medición en psicología y en educación. Trillas, México.
- TOFFLER, A. (1985). La empresa flexible. Plaza y Janés, Barcelona.
- TORRADO, M. C. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En: BOGOYA, D. y otros. (2000). Competencias y proyecto pedagógico. Universidad Nacional, Bogotá.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991). El currículo oculto. Morata, Madrid.
- TYLER, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. The University of Chicago Press, Chicago.
- TYLER, R. W. (1973). Principios básicos del currículo. Troquel, Buenos Aires.
- UNESCO-CEPAL (1992). Informe: Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad. Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Documento recuperado el 24 de marzo de 2007, de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/4680/lcg1702e.html>
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI, visión y acción. Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. Documento recuperado el 26 de marzo de 2007, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2005). Informe Mundial: Hacia las sociedades del conocimiento. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París. Documento recuperado el 22 de marzo de 2007, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

UNESCO (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Documento recuperado el 23 de noviembre de 2006, de

<http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/INFORME%20RAMA%20ESLAT/InformeES-2000-2005.pdf>

VACCAREZZA, L. (1997). Las políticas de vinculación universidad-empresa en el contexto latinoamericano. *Revista Espacios*. Vol. 18 (1), Caracas, (77-93).

VAIN, P. (1998). La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. Trabajo elaborado en el marco de la Convocatoria organizada por CONEAU para la realización de trabajos teórico-metodológicos sobre evaluación institucional universitaria, durante el mes de octubre de 1998. Documento recuperado el 3 de abril de 2007, de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1324.pdf>

VALLES, M. (2002). Entrevistas cualitativas. Cuadernos Metodológicos N° 32. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

VARGAS, F. (2004). Cuarenta preguntas sobre competencia laboral. Papeles de la Oficina Técnica, 13. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTEFOR) / Organización Internacional del Trabajo (OIT), Montevideo.

VARSANSKY, O. (1972). Hacia una política científica nacional. Periferia, Buenos Aires.

VILLA, A.; POBLETE, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Deusto, Bilbao.

VIZCARRO, C. (2002). Innovación y métodos de enseñanza. En: Michavilla, F.; Martínez, J. (Eds.) *El carácter transversal en la educación universitaria*. Universidades Politécnica de Madrid y Complutense, Madrid. (58-72).

WALTER, D. F. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Morata, Madrid.

WENGRAF, T. (2001). *Qualitative research interviewing*. Sage, Londres.

WEISS, R. (1994). *Learning from strangers: the art and method of qualitative interview studies*. The Free Press, Nueva York.

WIERSMA, W. (1986). *Research methods in education: an introduction*. Allyn and Bacon, Boston.

YÁNIZ ÁLVAREZ, C. (2005). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. Vol. 4, N° 2 (31-39).

YÁNIZ ÁLVAREZ, C.; VILLARDÓN GALLEGOS, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto, Bilbao.

ZABALZA, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Narcea, Madrid.

ZABALZA, M. A.; ESCUDERO, J. M. (2004). Diseño curricular e innovaciones metodológicas en la enseñanza universitaria. El reto de la convergencia europea. En: Actas del III Simposium Iberoamericano de Docencia Universitaria. Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto (575-578).

ZABALZA, M. (2004). Diseño y desarrollo curricular (9^{na} ed.). Narcea, Madrid.

ZARIFIAN, P (1999). El modelo de competencias y los sistemas productivos. Papeles de Oficina Técnica, 8. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTEFOR) / Organización Internacional del Trabajo (OIT), Montevideo.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ALLES, M. (2004). Desempeño por competencias: evaluación de 360°. Granica, Buenos Aires.

ALLES, M. (2005). Desarrollo del talento humano basado en competencias. Granica, Buenos Aires.

ALLES, M. (2005). Dirección estratégica de recursos humanos: Gestión por competencias. Granica, Buenos Aires.

BRUNET, I.; BELZUNEGUI, Á. (2003). Flexibilidad y formación: Una crítica sociológica al discurso de las competencias. Icaria, Barcelona.

CARDONA, P.; CHINCHILLA, N. (1999). Evaluación y desarrollo de las competencias directivas. Harvard-Deusto Business Review, N° 89, marzo-abril.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (Coord.). (2006). Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Alianza, Madrid.

DIRUBE MAÑUECO, J. L. (2004). Un modelo de gestión por competencias. Gestión 2000, Barcelona.

ESCALONA ORCAO, A.; LOSCERTALES PALOMAR, B. (2005). Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del espacio europeo de educación superior. Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza.

FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, ISSN 1699-2105, N° 24, Murcia (35-56).

HANNAN, A.; SILVER, H. (2005). La innovación en la enseñanza superior: enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales. Narcea, Madrid.

HERNÁNDEZ PINA, F.; MARTÍNEZ CLARES, P.; DA FONSECA, P.; RUBIO ESPÍN, P. (2005). Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior. La Muralla, Madrid.

MICHAVILA, F.; DELGADO, J. G. (2003) La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.

PEREDA MARÍN, S.; BERROCAL BERROCAL, F. (1999). Gestión de recursos humanos por competencias. Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid.

PEREDA MARÍN, S.; BERROCAL BERROCAL, F. (2001). Técnicas de recursos humanos por competencias. Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid.

WOODRUFFE, C. (1993). Assessment centres: identifying and developing competences. Institute Personnel Management, Londres.

**ÍNDICE DE ANEXOS
(del CD adjunto)**

Anexo N° 1.	Descripción de los contenidos curriculares incluidos en los programas de Másters en Administración de Negocios (Masters of Business Administration).	1
Anexo N° 2.	Encuesta I - Mensaje enviado a cada encuestado.	13
Anexo N° 3.	Cuestionario: Valoración de las competencias genéricas en las maestrías del área de Administración (Académicos).	14
Anexo N° 4.	Cuestionario: Valoración de las competencias genéricas en las maestrías del área de Administración (Empleadores).	19
Anexo N° 5.	Encuesta II - Mensaje enviado a cada encuestado.	24
Anexo N° 6.	Cuestionario: Valoración de las nuevas tendencias en el diseño curricular de posgrados empresariales (Académicos).	25
Anexo N° 7.	Análisis de fiabilidad del nuevo instrumento sobre el diseño curricular de posgrados empresariales por competencias.	30
Anexo N° 8.	Análisis factorial de tensiones, beneficios y problemas.	32
Anexo N° 9.	Estudios diferenciales para las tensiones, los beneficios y los problemas.	41
Anexo N° 10.	Perfiles académicos y profesionales de los entrevistados.	54
Anexo N° 11.	Listado de preguntas de la entrevista en profundidad.	68
Anexo N° 12.	Transcripciones de las ideas centrales de las entrevistas en profundidad.	70

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1.	Oferta total de posgrados: evolución de la distribución de los tipos de programas por modalidad de gestión, 1994-2002.	20
Cuadro N° 2.	Oferta total de posgrados: evolución de la distribución de los tipos los campos disciplinarios por modalidad de gestión, 1994-2002.	21
Cuadro N° 3.	Oferta total de posgrados: evolución de la distribución de las modalidades de gestión por tipo de programa, 1994-2002.	22
Cuadro N° 4.	Oferta total de posgrados: evolución de la distribución de las modalidades de gestión por campo disciplinario, 1994-2002.	23
Cuadro N° 5.	Oferta total de posgrados: evolución de la distribución de los tipos de programa por campo disciplinario, 1994-2002.	24
Cuadro N° 6.	Distribución de alumnos por modalidad de gestión, 1997-2001.	25
Cuadro N° 7.	Distribución de alumnos por región y modalidad de gestión, 2001.	25
Cuadro N° 8.	Comparación entre cantidad de alumnos y egresados por modalidad de gestión, 2001.	26
Cuadro N° 9.	Distribución de las carreras presentadas a la CONEAU en la primera convocatoria de acreditación.	28
Cuadro N° 10.	Listado de ramas de estudio y disciplinas de la Guía de carreras de grado 1998 y la Guía de posgrados 1999 del Ministerio de Educación.	59
Cuadro N° 11.	Clasificación de Áreas y Disciplinas según Barsky y Dávila (2004).	59
Cuadro N° 12.	Subdisciplinas del área de Administración, según la CONEAU.	110
Cuadro N° 13.	Pautas de acreditación para los diferentes tipos de carreras de posgrado en el área de Administración, según la CONEAU.	111
Cuadro N° 14.	Teorías curriculares actuales según Rodríguez Rojo (1997).	133
Cuadro N° 15.	Modelos de evaluación según Ruiz Ruiz (2005).	144
Cuadro N° 16.	Propuesta para el currículo universitario según Burgos (2003).	150
Cuadro N° 17.	Diferencias y semejanzas de los posgrados en América Latina.	199
Cuadro N° 18.	Niveles de decisión en la concreción de una titulación según Rué y Martínez (2005).	219
Cuadro N° 19.	Función de la orientación en el uso de estrategias metodológicas variadas según Gairín y otros (2004).	224
Cuadro N° 20.	Proceso de programación de una titulación por competencias según Yániz Álvarez y Villardón Gallego (2006).	226
Cuadro N° 21.	Grupos de trabajo y ejes de análisis del Proyecto 6 x 4.	239
Cuadro N° 22.	Etapas en el diseño de un programa de estudios según Tuning (2006).	254
Cuadro N° 23.	Estructura organizativa de Tuning América Latina.	269
Cuadro N° 24.	Listado de universidades argentinas que participan del proyecto Tuning América Latina.	271
Cuadro N° 25.	Síntesis de la clasificación de los modelos competenciales según Di Fabio (2003), Michel (1993), Sánchez (2004), Selvatici y D'Angelo (1999).	279

Cuadro N° 26. Enfoques para enmarcar el estudio de las competencias según Di Franceso (2004).	281
Cuadro N° 27. Versiones rivales de la competencia según Barnett (2001).	284
Cuadro N° 28. Resumen de los tipos de competencias según Zabala (2005).	288
Cuadro N° 29. Componentes y subcomponentes de una competencia según De Miguel (2006).	299
Cuadro N° 30. Pasos para el diseño del aprendizaje basado en competencias según Villa y Poblete (2007).	302
Cuadro N° 31. Cuestiones-clave en el aprendizaje basado en competencias según Villa y Poblete (2007).	302
Cuadro N° 32. Decálogo de recomendaciones para promover el cambio metodológico según De Miguel (2006).	304
Cuadro N° 33. Listado de competencias del cuestionario de la Fase 1 del Proyecto Tuning.	311
Cuadro N° 34. Comparación entre los rankings internacionales acerca de las escuelas de negocios según Bschoool.com	337

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1.	Distribución de las asignaturas troncales y electivas en cada programa MBA.	340
Tabla N° 2.	Contenidos curriculares y objetivos de los programas de MBA's analizados.	340
Tabla N° 3.	Contenidos curriculares de los MBA's según cada escuela de negocio.	344
Tabla N° 4.	Resumen de las frecuencias de los contenidos curriculares.	349
Tabla N° 5.	Resumen de los resultados de la prueba Chi-Cuadrado.	351
Tabla N° 6.	Duración total de los estudios (en meses) y modalidad en cada MBA.	355
Tabla N° 7.	Costes generales y parciales de cada MBA (en euros).	355
Tabla N° 8.	Clasificación de las competencias genéricas en los programas de MBA's.	357
Tabla N° 9.	Clasificación de las competencias específicas según los contenidos curriculares de los programas de MBA's.	357
Tabla N° 10.	Composición de la muestra de Resoluciones de CONEAU.	362
Tabla N° 11.	Tipos de Resoluciones de CONEAU no incluidas en la muestra.	363
Tabla N° 12.	Instituciones argentinas de educación superior con posgrados del área de Administración contempladas en la muestra.	363
Tabla N° 13.	Frecuencias de las Resoluciones de CONEAU por tipo de carrera.	373
Tabla N° 14.	Frecuencias de las Resoluciones de CONEAU por carácter de la institución.	374
Tabla N° 15.	Frecuencias de las Resoluciones de CONEAU por estado de desarrollo del posgrado.	374
Tabla N° 16.	Frecuencias de las Resoluciones de CONEAU por fecha de emisión.	374
Tabla N° 17.	Frecuencias de las Resoluciones de CONEAU por fecha de inicio del posgrado.	375
Tabla N° 18.	Frecuencias de las Resoluciones de CONEAU por categorización.	376
Tabla N° 19.	Frecuencias de las Resoluciones de CONEAU por subdisciplinas.	377
Tabla N° 20.	Frecuencias de las recomendaciones de CONEAU por tipo de carrera.	379
Tabla N° 21.	Frecuencias de las recomendaciones de CONEAU por carácter de la institución.	379
Tabla N° 22.	Frecuencias de las recomendaciones de CONEAU por estado de desarrollo del posgrado.	379
Tabla N° 23.	Frecuencias de las recomendaciones de CONEAU por fecha de emisión.	380
Tabla N° 24.	Frecuencias de las recomendaciones de CONEAU por fecha de inicio de los posgrados.	381
Tabla N° 25.	Frecuencias de las recomendaciones de CONEAU por categorización.	381

Tabla N° 26.	Frecuencias de las recomendaciones de CONEAU por las variables de análisis.	382
Tabla N° 27.	Frecuencias de las variables sobre inserción institucional, marco normativo y conducción del posgrado.	382
Tabla N° 28.	Frecuencias de las variables sobre diseño, duración y desarrollo del plan de estudios.	383
Tabla N° 29.	Frecuencias de las variables sobre el proceso de formación.	383
Tabla N° 30.	Frecuencias de las variables sobre resultados y mecanismos de revisión y supervisión.	384
Tabla N° 31.	Frecuencias de los posgrados sin recomendaciones de CONEAU.	384
Tabla N° 32.	Análisis de las variables sobre inserción institucional, marco normativo y conducción del posgrado según el tipo de posgrado.	386
Tabla N° 33.	Análisis de las variables sobre inserción institucional, marco normativo y conducción del posgrado según el carácter de la institución.	387
Tabla N° 34.	Análisis de las variables sobre inserción institucional, marco normativo y conducción del posgrado según el estado de desarrollo del posgrado.	387
Tabla N° 35.	Análisis de las variables sobre diseño, duración y desarrollo del plan de estudios según el tipo de posgrado.	387
Tabla N° 36.	Análisis de las variables sobre diseño, duración y desarrollo del plan de estudios según el carácter de la institución.	387
Tabla N° 37.	Análisis de las variables sobre diseño, duración y desarrollo del plan de estudios según el estado de desarrollo del posgrado.	387
Tabla N° 38.	Análisis de las variables sobre el proceso de formación según el tipo de posgrado.	388
Tabla N° 39.	Análisis de las variables sobre el proceso de formación según el carácter de la institución.	388
Tabla N° 40.	Análisis de las variables sobre el proceso de formación según el estado de desarrollo del posgrado.	388
Tabla N° 41.	Análisis de las variables sobre resultados y mecanismos de revisión y supervisión según el tipo de posgrado.	388
Tabla N° 42.	Análisis de las variables sobre resultados y mecanismos de revisión y supervisión según el carácter de la institución.	388
Tabla N° 43.	Análisis de las variables sobre resultados y mecanismos de revisión y supervisión según el estado de desarrollo del posgrado.	389
Tabla N° 44.	Instituciones argentinas de educación superior con maestrías del área de Administración contempladas en la muestra.	398
Tabla N° 45.	Maestrías del área de Administración contempladas en la muestra.	399
Tabla N° 46.	Descripción general de los diferentes aspectos contemplados en el desarrollo de los ítems del cuestionario.	409
Tabla N° 47.	Tipo de persona consultada.	411
Tabla N° 48.	Número de la muestra académicos.	411
Tabla N° 49.	Posición que el académico ocupa en la institución.	411
Tabla N° 50.	Carácter de la institución educativa de educación superior.	412

Tabla N° 51.	Número de alumnos que cursan maestrías de administración en su institución.	412
Tabla N° 52.	Número de graduados de los últimos diez años de maestrías administración en su institución.	412
Tabla N° 53.	Número de la muestra de empleadores.	413
Tabla N° 54.	Posición que ocupa el empleador en la organización.	414
Tabla N° 55.	Carácter de la organización.	414
Tabla N° 56.	Actividad de la organización.	414
Tabla N° 57.	Número de empleados de la organización.	415
Tabla N° 58.	Medias y desviaciones típicas por importancia de cada competencia (general).	416
Tabla N° 59.	Medias y desviaciones típicas por importancia de cada competencia (académicos).	417
Tabla N° 60.	Medias y desviaciones típicas por importancia de cada competencia (empleadores).	418
Tabla N° 61.	Distribución de frecuencias por importancia de cada competencia (general).	420
Tabla N° 62.	Distribución de frecuencias por importancia de cada competencia (académicos).	422
Tabla N° 63.	Distribución de frecuencias por importancia de cada competencia (empleadores).	424
Tabla N° 64.	Medias y desviaciones típicas por definición de cada competencia (general).	428
Tabla N° 65.	Medias y desviaciones típicas por definición de cada competencia (académicos).	429
Tabla N° 66.	Medias y desviaciones típicas por definición de cada competencia (empleadores).	431
Tabla N° 67.	Distribución de frecuencias por definición de cada competencia (general).	433
Tabla N° 68.	Distribución de frecuencias por definición de cada competencia (académicos).	437
Tabla N° 69.	Distribución de frecuencias por definición de cada competencia (empleadores).	441
Tabla N° 70.	Distribución de competencias genéricas según niveles de desempeño (general).	445
Tabla N° 71.	Distribución de frecuencias según niveles de desempeño (general).	446
Tabla N° 72.	Distribución de competencias genéricas según niveles de desempeño (académicos).	447
Tabla N° 73.	Distribución de frecuencias según niveles de desempeño (académicos).	448
Tabla N° 74.	Distribución de competencias genéricas según niveles de desempeño (empleadores).	449
Tabla N° 75.	Distribución de frecuencias según niveles de desempeño (empleadores).	449
Tabla N° 76.	Distribución de frecuencias por prioridad – 1 ^{er} .lugar (general).	450
Tabla N° 77.	Distribución de frecuencias por prioridad – 2 ^{do} .lugar (general).	451
Tabla N° 78.	Distribución de frecuencias por prioridad – 3 ^{er} .lugar (general).	451
Tabla N° 79.	Distribución de frecuencias por prioridad – 4 ^{to} .lugar (general).	452

Tabla N° 80.	Distribución de frecuencias por prioridad – 5 ^{to} . lugar (general).	452
Tabla N° 81.	Distribución de frecuencias por prioridad – 1 ^{er} . lugar (académicos).	455
Tabla N° 82.	Distribución de frecuencias por prioridad – 2 ^{do} . lugar (académicos).	455
Tabla N° 83.	Distribución de frecuencias por prioridad – 3 ^{er} . lugar (académicos).	456
Tabla N° 84.	Distribución de frecuencias por prioridad – 4 ^{to} . lugar (académicos).	456
Tabla N° 85.	Distribución de frecuencias por prioridad – 5 ^{to} . lugar (académicos).	457
Tabla N° 86.	Competencias analizadas según frecuencias (académicos).	459
Tabla N° 87.	Competencias analizadas según sumatoria (académicos).	460
Tabla N° 88.	Competencias analizadas según posicionamiento (académicos).	460
Tabla N° 89.	Distribución de frecuencias por prioridad – 1 ^{er} . lugar (empleadores).	460
Tabla N° 90.	Distribución de frecuencias por prioridad – 2 ^{do} . lugar (empleadores).	461
Tabla N° 91.	Distribución de frecuencias por prioridad – 3 ^{er} . lugar (empleadores).	461
Tabla N° 92.	Distribución de frecuencias por prioridad – 4 ^{to} . lugar (empleadores).	462
Tabla N° 93.	Distribución de frecuencias por prioridad – 5 ^{to} . lugar (empleadores).	462
Tabla N° 94.	Competencias analizadas según frecuencias (empleadores).	464
Tabla N° 95.	Competencias analizadas según sumatoria (empleadores).	465
Tabla N° 96.	Competencias analizadas según posicionamiento (empleadores).	465
Tabla N° 97.	Análisis de los ítems y la fiabilidad general del instrumento sobre competencias genéricas.	467
Tabla N° 98.	Análisis de los ítems y la fiabilidad parcial (académicos) del instrumento.	468
Tabla N° 99.	Análisis de los ítems y la fiabilidad parcial (empleadores) del instrumento.	469
Tabla N° 100.	Anova de un factor.	470
Tabla N° 101.	Kmo y prueba de bartlett (general).	472
Tabla N° 102.	Comunalidades (general).	472
Tabla N° 103.	Varianza total explicada (general).	473
Tabla N° 104.	Matriz de componentes rotados(a) (general).	473
Tabla N° 105.	Matriz de transformación de los componentes (general).	474
Tabla N° 106.	Kmo y prueba de bartlett (académicos).	474
Tabla N° 107.	Comunalidades (académicos).	475
Tabla N° 108.	Varianza total explicada (académicos).	475
Tabla N° 109.	Matriz de componentes rotados(a) (académicos).	476
Tabla N° 110.	Matriz de transformación de los componentes (académicos).	476
Tabla N° 111.	Kmo y prueba de bartlett (empleadores).	477
Tabla N° 112.	Comunalidades (empleadores).	477
Tabla N° 113.	Varianza total explicada (empleadores).	478
Tabla N° 114.	Matriz de componentes rotados(a) (empleadores).	478

Tabla N° 115. Matriz de transformación de los componentes (empleadores).	479
Tabla N° 116. Integración de los resultados del análisis factorial.	480
Tabla N° 117. Integración teórica de la clasificación de competencias.	482
Tabla N° 118. Características de las Resoluciones de CONEAU sobre los posgrados del área de Administración contemplados en la muestra.	495
Tabla N° 119. Listado de tensiones incluidas en el instrumento.	503
Tabla N° 120. Posición de la persona consultada.	505
Tabla N° 121. Experiencia en diseño curricular de la persona consultada.	506
Tabla N° 122. Carácter de la institución en la que trabaja el consultado.	507
Tabla N° 123. Medias y desviaciones típicas de cada tensión presente en el diseño curricular.	508
Tabla N° 124. Frecuencias acerca de la tensión sobre la definición de los contenidos académicos.	508
Tabla N° 125. Frecuencias acerca de la tensión sobre la inclusión de las problemáticas.	509
Tabla N° 126. Frecuencias acerca de la tensión sobre el eje central del programa.	509
Tabla N° 127. Frecuencias acerca de la tensión sobre la participación institucional.	510
Tabla N° 128. Frecuencias acerca de la tensión sobre las características de la formación.	510
Tabla N° 129. Frecuencias acerca de la tensión sobre la admisión de alumnos.	511
Tabla N° 130. Frecuencias acerca de la tensión sobre la visión disciplinar del programa.	511
Tabla N° 131. Frecuencias acerca de la tensión sobre el tipo de investigación.	512
Tabla N° 132. Frecuencias acerca de la tensión sobre el tipo de diseño curricular.	512
Tabla N° 133. Frecuencias acerca de la tensión sobre la modalidad de la estructura curricular.	513
Tabla N° 134. Frecuencias acerca de la tensión sobre la medición del trabajo académico.	513
Tabla N° 135. Frecuencias acerca de la tensión sobre la modalidad de enseñanza.	514
Tabla N° 136. Frecuencias acerca de la tensión sobre la formación práctica.	514
Tabla N° 137. Frecuencias acerca de la tensión sobre la dedicación de los alumnos.	515
Tabla N° 138. Frecuencias acerca de la tensión sobre el tipo de aprendizaje.	515
Tabla N° 139. Frecuencias acerca de la tensión sobre el tipo de evaluación.	516
Tabla N° 140. Frecuencias acerca de la tensión sobre la dedicación del claustro docente.	516
Tabla N° 141. Frecuencias acerca de la tensión sobre el tipo de acreditación.	517
Tabla N° 142. Frecuencias acerca de la tensión sobre la evaluación de la calidad.	517
Tabla N° 143. Frecuencias acerca de la tensión sobre el aseguramiento de la calidad.	518
Tabla N° 144. Frecuencias acerca de la tensión sobre el tipo de conocimiento.	518
Tabla N° 145. Frecuencias acerca de la tensión sobre las fuentes de acceso a la información.	519

Tabla N° 146. Frecuencias acerca de la tensión sobre el lugar de la innovación.	519
Tabla N° 147. Medias y desviaciones típicas de cada beneficio el diseño por competencias.	520
Tabla N° 148. Frecuencias sobre los beneficios para la delimitación de perfiles profesionales.	521
Tabla N° 149. Frecuencias sobre los beneficios para la comparación entre programas.	521
Tabla N° 150. Frecuencias sobre los beneficios para el reconocimiento de titulaciones.	522
Tabla N° 151. Frecuencias sobre los beneficios para la selección y formación del profesorado.	522
Tabla N° 152. Frecuencias sobre los beneficios para el paso del conocimiento tácito al explícito.	523
Tabla N° 153. Frecuencias sobre los beneficios para la calidad de los programas.	523
Tabla N° 154. Frecuencias sobre los beneficios para la elección de los programas.	524
Tabla N° 155. Frecuencias sobre los beneficios para la movilidad de los estudiantes.	524
Tabla N° 156. Frecuencias sobre los beneficios para la pertinencia de los programas.	525
Tabla N° 157. Frecuencias sobre los beneficios para la asimilación y aplicación del conocimiento.	525
Tabla N° 158. Frecuencias sobre los beneficios para el reconocimiento de trayectos profesionales.	526
Tabla N° 159. Frecuencias sobre los beneficios para la empleabilidad.	526
Tabla N° 160. Frecuencias sobre los beneficios para la transparencia de los programas.	527
Tabla N° 161. Frecuencias sobre los beneficios para la interacción entre las distintas instituciones de la sociedad.	527
Tabla N° 162. Frecuencias sobre los beneficios para la evaluación y la acreditación de posgrado.	528
Tabla N° 163. Frecuencias sobre los beneficios para la interacción con el sector productivo.	528
Tabla N° 164. Frecuencias sobre los beneficios para la asignación de recursos.	529
Tabla N° 165. Frecuencias sobre los beneficios para la cultura de la mejora continua.	529
Tabla N° 166. Medias y desviaciones típicas de cada problema en el diseño por competencias.	530
Tabla N° 167. Frecuencias sobre los problemas por la alta carga de trabajo institucional.	530
Tabla N° 168. Frecuencias sobre los problemas por la resistencia de los profesores.	531
Tabla N° 169. Frecuencias sobre los problemas por la burocratización de procesos.	531
Tabla N° 170. Frecuencias sobre los problemas por el aumento de trabajo académico.	532

Tabla N° 171. Frecuencias sobre los problemas por la incremento de la responsabilidad del alumno.	532
Tabla N° 172. Frecuencias sobre los problemas por la resistencia de los estudiantes.	533
Tabla N° 173. Frecuencias sobre los problemas por la falta de canales para informar a la sociedad.	533
Tabla N° 174. Frecuencias sobre los problemas por la falta de medios para la evaluación y acreditación de programas.	534
Tabla N° 175. Frecuencias sobre los problemas por la falta de estrategias para el intercambio con el sector productivo.	534
Tabla N° 176. Frecuencias sobre la contribución general de las competencias en el diseño de un posgrado empresarial.	536
Tabla N° 177. Análisis de los ítems y la fiabilidad del instrumento sobre las tensiones presentes en los diseños curriculares.	539
Tabla N° 178. Análisis de los ítems y la fiabilidad del instrumento sobre los beneficios del diseño curricular por competencias.	540
Tabla N° 179. Análisis de los ítems y la fiabilidad del instrumento sobre los posibles problemas en el diseño curricular por competencias.	541
Tabla N° 180. Resumen de la fiabilidad del instrumento según sus distintos componentes.	542
Tabla N° 181. Correlaciones entre tensiones, beneficios y problemas.	542
Tabla N° 182. KMO y Prueba de Bartlett (tensiones).	543
Tabla N° 183. Comunalidades (tensiones).	544
Tabla N° 184. Varianza total explicada (tensiones).	544
Tabla N° 185. Matriz de estructura (tensiones).	545
Tabla N° 186. KMO y Prueba de Bartlett (beneficios).	546
Tabla N° 187. Comunalidades (beneficios).	547
Tabla N° 188. Varianza total explicada (beneficios).	547
Tabla N° 189. Matriz de estructura (beneficios).	548
Tabla N° 190. Prueba de Kruskal-Wallis - Estadísticos de contraste ^{a,b} (tensiones).	550
Tabla N° 191. Prueba de U de Mann-Whitney - Estadísticos de contraste ^a (problemas).	551
Tabla N° 192. Caracterización del perfil académico y profesional de los entrevistados.	561
Tabla N° 193. Variables incluidas en la entrevista.	572
Tabla N° 194. Entrevista a expertos. Frecuencias de la unidad de análisis 1.	575
Tabla N° 195. Entrevista a expertos. Frecuencias de la unidad de análisis 2.	578
Tabla N° 196. Entrevista a expertos. Frecuencias de la unidad de análisis 3.	582
Tabla N° 197. Entrevista a expertos. Frecuencias de la unidad de análisis 4.	587
Tabla N° 198. Entrevista a expertos. Frecuencias de la unidad de análisis 5.	590
Tabla N° 199. Entrevista a expertos. Frecuencias de la unidad de análisis 6.	592
Tabla N° 200. Componentes del modelo propuesto para el diseño curricular por competencias en los posgrados empresariales.	625
Tabla N° 201. Pasos metodológicos para el desarrollo del Modelo Curricular por Competencias.	634
Tabla N° 202. Composición de cada fase del Modelo Curricular por Competencias.	636
Tabla N° 203. Estructura general de la investigación.	690

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1. Tipo de carreras analizadas en la Resoluciones de CONEAU.	373
Gráfico N° 2. Carácter de las instituciones educativas en las Resoluciones de CONEAU.	374
Gráfico N° 3. Estado de desarrollo de los posgrados en las Resoluciones de CONEAU.	375
Gráfico N° 4. Fecha de emisión de las Resoluciones de CONEAU.	375
Gráfico N° 5. Fecha de inicio de los posgrados de las Resoluciones de CONEAU.	376
Gráfico N° 6. Categorización de las Resoluciones de CONEAU.	376
Gráfico N° 7. Tipo de carreras analizadas en las recomendaciones de CONEAU.	379
Gráfico N° 8. Carácter de las instituciones en las recomendaciones de CONEAU.	380
Gráfico N° 9. Estado de desarrollo de los posgrados en las recomendaciones de CONEAU.	380
Gráfico N° 10. Fecha de emisión de las recomendaciones de CONEAU.	381
Gráfico N° 11. Fecha de inicio de los posgrados respecto a las recomendaciones de CONEAU.	382
Gráfico N° 12. Categorización de las recomendaciones de CONEAU.	383
Gráfico N° 13. Tipo de persona consultada.	410
Gráfico N° 14. Posición que ocupa el académico en la institución.	411
Gráfico N° 15. Carácter de la institución educativa de educación superior.	412
Gráfico N° 16. Número de alumnos que cursan maestrías de administración en su institución.	413
Gráfico N° 17. Número de graduados de los últimos diez años de maestrías de administración en su institución.	413
Gráfico N° 18. Posición que ocupa el empleador en la organización.	414
Gráfico N° 19. Carácter de la organización.	415
Gráfico N° 20. Actividad de la organización.	415
Gráfico N° 21. Número de empleados de la organización.	416
Gráfico N° 22. Competencia número 1 (general).	453
Gráfico N° 23. Competencia número 2 (general).	453
Gráfico N° 24. Competencia número 3 (general).	453
Gráfico N° 25. Competencia número 4 (general).	454
Gráfico N° 26. Competencia número 5 (general).	454
Gráfico N° 27. Competencia número 1 (académicos).	457
Gráfico N° 28. Competencia número 2 (académicos).	458
Gráfico N° 29. Competencia número 3 (académicos).	458
Gráfico N° 30. Competencia número 4 (académicos).	458
Gráfico N° 31. Competencia número 5 (académicos).	459
Gráfico N° 32. Competencia número 1 (empleadores).	463
Gráfico N° 33. Competencia número 2 (empleadores).	463
Gráfico N° 34. Competencia número 3 (empleadores).	463
Gráfico N° 35. Competencia número 4 (empleadores).	464
Gráfico N° 36. Competencia número 5 (empleadores).	464
Gráfico N° 37. Posición de la persona consultada.	505

Gráfico N° 38. Experiencia en diseño curricular de la persona consultada.	506
Gráfico N° 39. Carácter de la institución en la que trabaja el consultado.	507
Gráfico N° 40. Contribución general de las competencias en el diseño de un posgrado empresarial.	535

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**DEPARTAMENTO MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN
Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN**



**ESTUDIO Y VALIDACIÓN DE UN MODELO CONTEXTUALIZADO
BASADO EN COMPETENCIAS PROFESIONALES
PARA LA ELABORACIÓN Y VALORACIÓN
DE POSGRADOS EMPRESARIALES**

TESIS DOCTORAL

ANEXOS

Beatriz Checchia

**Director:
DR. JOSÉ MANUEL GARCÍA RAMOS**

Diciembre, 2007

ÍNDICE DE ANEXOS (del CD adjunto)

Anexo N° 1.	Descripción de los contenidos curriculares incluidos en los programas de Másters en Administración de Negocios (Masters of Business Administration).	1
Anexo N° 2.	Encuesta I - Mensaje enviado a cada encuestado.	13
Anexo N° 3.	Cuestionario: Valoración de las competencias genéricas en las maestrías del área de Administración (Académicos).	14
Anexo N° 4.	Cuestionario: Valoración de las competencias genéricas en las maestrías del área de Administración (Empleadores).	19
Anexo N° 5.	Encuesta II - Mensaje enviado a cada encuestado.	24
Anexo N° 6.	Cuestionario: Valoración de las nuevas tendencias en el diseño curricular de posgrados empresariales (Académicos).	25
Anexo N° 7.	Análisis de fiabilidad del nuevo instrumento sobre el diseño curricular de posgrados empresariales por competencias.	30
Anexo N° 8.	Análisis factorial de tensiones, beneficios y problemas.	32
Anexo N° 9.	Estudios diferenciales para las tensiones, los beneficios y los problemas.	41
Anexo N° 10.	Perfiles académicos y profesionales de los entrevistados.	54
Anexo N° 11.	Listado de preguntas de la entrevista en profundidad.	68
Anexo N° 12.	Transcripciones de las ideas centrales de las entrevistas en profundidad.	70

ANEXOS

ANEXO N° 1

Descripción de los contenidos curriculares incluidos en los programas de Másters en Administración de Negocios (Masters of Business Administration):

01. ACCOUNTING AND CONTROL (CONTABILIDAD Y CONTROL)

Using accounting as a data base to set up a modern information system for management will be the main objective of this course. It will be divided into two clearly distinctive parts: costs accounting for decision-making and unit accounting for management control. Starting with the most basic concepts of overhead and variable costs, differential and unaltered costs and benefit units, the course will cover global schemes allowing for supporting the use of these tools in updated management.

02. BUSINESS ECONOMICS PROBLEMS (PROBLEMAS ECONÓMICOS EN LOS NEGOCIOS)

This course helps to prepare you to recognise and manage economic problems which could affect business; improving individual and group skills in identifying and analysing these economics problems.

A business/economics problem must be identified and clearly defined. These problems are related to different aspects of the firm. For instance:

- Market shares are falling.
- Advertising expenditures do not seem to be effective.
- Average costs are too high.
- Sales are falling in a particular region.
- Productivity (output per unit of input) is falling.

These are some examples of typical questions facing managers.

Each economical problem must be analysed as an analytical unit having in mind the reality of the country. That unit must include economical, psychological and ethical criteria to be developed jointly.

The objective is to provide, through case methodologies, a conceptual framework by using techniques to discover and solve problems to create practical solutions.

03. BUSINESS ETHICS AND CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY (RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA Y ÉTICA EN LOS NEGOCIOS).

This course helps prepare you to recognise and manage ethical issues as they arise, and to formulate your own standards of integrity and professionalism.

Objectives:

- Develop your understanding of the ethical responsibilities subsumed in becoming a professional manager.
- Make you more knowledgeable and comfortable with the central concepts, frameworks and theories of business ethics.
- Provide you with experience in applying these tools to a select number of the ethical issues that managers face in business.
- Improve individual and group skills in identifying and analysing these ethical issues.
- Including your skills in articulating (in groups, in class and in writing) the

reasons for the best resolution of the ethical conflict/dilemma, and the action plan for its effective implementation.

- Provide an opportunity to reflect on and critically examine the values and assumptions brought to business decisions, both by yourself and by others.

04. BUSINESS HISTORY (HISTORIA DE LOS NEGOCIOS)

Develops understanding of key events which have shaped the business world, the role of the regulators & legislators & how this has evolved, & the forces driving change in that area.

05. BUSINESS AND COMMUNICATION (COMUNICACIÓN Y NEGOCIOS)

The objective of the Spanish Business courses is to ensure that participants can fluently engage in various business situations with a special emphasis on verbal communication. Both the methodologies as well as the materials used are geared to facilitate the active participation of the students, who are responsible for their own learning process. The student practices the communication situations presented in the classroom to ensure he/she can use the same learning tools with ease and confidence outside the classroom.

06. BUSINESS, SOCIETY AND ECONOMY (NEGOCIOS, SOCIEDAD Y ECONOMÍA)

Societies need to organize themselves in order to improve their competitiveness and each, at the same time, social development. This objective is only attainable when social players have adequately defined roles and interact to set up a continuous constructive coordination, according to socially valid values. To pursue this goal, this course studies the context in which businessmen work, both domestically and internationally (globalization), and it stresses the fact that competitiveness and social development are a result of the coordination among the various social players.

From this perspective, it defines the responsibilities that, as players in the social system, they must include in their challenge agenda to reach these objectives. Their decisions are often influenced by the environment, but also they can and should influence positively on its proper setup. Also, the course presents the costs and results entailed for society as a whole when businessmen do not act according to their role. The intend to:

- Provide a clear vision of the aims of productive systems and their relevance to the managerial task.
- Study the consequences of these issues, facing the results they have on people (ethical dimension).
- Finally, cover a list of topics which, whether we like it or not, are a source of concern for people, such as unemployment, social isolation, corruption, legal security and institutions.

07. CAREER AND PROFESSIONAL SKILLS DEVELOPMENT (DESARROLLO DE CARRERA Y HABILIDADES PROFESIONALES)

This core course provides opportunities for you to: get to know yourself better and develop your personal and professional skills in four key areas:

Yourself as leader and team member:

- Personal impact.
- Assertiveness.
- Conflict management.
- Emotional intelligence.

Solving complex cross disciplinary business problems:

- Creative thinking.
- Strategic problem solving.
- Negotiating strategic transactions.

Communication:

- High impact presentations.
- Business writing.
- Public speaking.

Career skills:

- Interview skills.
- Networking.
- Work/life balance.

08. COMMERCIAL ANALYSIS (ANÁLISIS COMERCIAL)

This course develops the basic tools of microeconomic analysis that help you understand markets and will allow you to make better managerial decisions. The goal of the course is to develop your economic intuition about a broad range of problems related to business and, therefore, forms the foundation for subsequent courses in finance, marketing and strategy. The course consists of lectures, case/article discussions and problem sets.

09. CONSULTING (CONSULTORÍA)

The transformation of human systems (i.e.: companies, non-profits, communities, etc.) is a delicate, complicated and challenging endeavor. Our goal is this course is to comprehend the consultants multiple roles in this process. Two basic premises are explored throughout the course: (1) how consultants facilitate change in others; and (2) how change agents (consultants) along the way learn to change dimensions of themselves to truly make a difference in their work. Consultants learn early on that the hardest task for human beings and for organizations is change. Change forces people to step out of their comfort zones; to surrender everyday normalcy in both their professional and personal lives, and to embrace the unknown. On the individual level, the ability to change requires courage, integrity, behavioral adaptation and faith. On the organizational level, deep change requires building an authentic dialogue among all members, a redefinition of core values, re-visioning a vision for the collective good and finding methods to leverage the change. A consultant must find ways and use methods that facilitate both the individual and organizational dimensions of the change process.

10. CORPORATE FINANCE (FINANZAS CORPORATIVAS)

The objectives of this course are:

- To develop a framework for corporate financial decision-making.
- To provide a solid grounding in the principles and practice of financial management.

The course breaks down into three main sections:

Project Appraisal

This concerns the way in which investment projects are analysed, the impact of risk, tax and inflation, the term structure of interest rates, the cost of capital and target rates of return.

Capital Markets

This covers the operation of the capital markets, its efficiency, the role of

intermediaries, sources of finance, the borrowing decision and company valuation and optimal portfolio allocation.

Capital Structure

This addresses the issue of the optimal capital structure of firms, mergers and acquisitions and the market for corporate control, market efficiency, the principle of capital structure, gearing and the basics of hedging and international finance.

11. CREATIVITY (CREATIVIDAD)

The purpose of this course is to have creativity become a cornerstone of life, both personally and organizationally. A key goal is the personal development of leaders to be adept at:

- Unlocking the inherent capacity for creativity within individuals.
- Fostering creativity to strengthen team productivity.
- Sustaining organizational processes that support creativity and removing organizational barriers to creativity.
- Channeling the creative potential of people toward competitive effectiveness.

Main creativity topics:

- Understanding the nature of creativity.
- Reconnecting with individual creative processes and capability and developing them further.
- Better understanding of how internal and external blocks hinder creativity and how to lessen the impact of those blocks.
- Experiencing working as a team that draws upon the unique contribution of each individual and works in a way that is creative and developmental to accomplish work that is truly value adding.

Learning how to manage processes and environments in organizations that can draw upon the creative potential of all employees.

12. DECISION AND RISK ANALYSIS (TOMA DE DECISIONES Y ANÁLISIS DE RIESGO)

Important decisions cannot be left to intuition alone. We need to have a structure to our reasoning, be able to defend it to adversarial challenges and make presentations that show how we have done a thorough analysis. We also need to make sense of various sources of data, organise the inputs of experts and colleagues, and use state-of-the-art business software to provide analytical support to our reasoning.

To equip you to be more effective in these tasks is the overall objective of this course. The emphasis is not on the quantitative aspects, but on the qualitative insights that come from using models to aid managerial thinking and decision-making. You will be equipped with specific skills in the areas of:

- Data analysis.
- Structuring decisions.
- Building decision models.
- Risk assessment.
- Decision making under uncertainty.
- Business simulation.
- Project evaluation.
- Resource management.
- Recognising the areas where business analysis can add value.
- Selecting appropriate types of analyses and applying them in a small-scale and

quick turnaround fashion.

- Capital budgeting & portfolio management.
- Using software tools for structuring, analysing and supporting decisions.

The course is multi-disciplinary in nature and links to a number of other areas including finance, operations management, marketing and accounting through the choice of cases, thus adding an analytical dimension to the teaching of these areas.

13. ECONOMICS ENVIRONMENT (ECONOMÍA AMBIENTAL)

Its objective is to provide a conceptual framework to analyze, from a general management viewpoint, diverse aspects of the socio-economic environment. The approach focuses on the discussion of macroeconomic variables to understand reality and market trends, oriented towards the international economy. Also, the course covers microeconomic conceptual elements as applied to business decision rationale. The objective is to study, through case methodologies, macroeconomic relations as well as regulatory, industrial policy, economic integration, and transforming sector analysis matters using microeconomic basis. The course adheres to an approach which enables students to develop company environment global diagnosis skills, knowing variables and their core relations with an applied sense oriented towards decision-making. Students work on cases to study various countries economies.

14. ENTREPRENEURSHIP (ESPÍRITU EMPRENDEDOR)

The main objective of this course is to analyse every aspect of the specific problems encountered during the process of implementing a business plan, to examine potential sources of business ideas, to learn how to apply management tools to fledgling companies and to explore the different sources of financing for new, on-line or off-line ventures. Students are also introduced to the methodology and objectives involved in drafting a business plan.

15. FAMILY BUSINESS MANAGEMENT (GERENCIAMIENTO DE EMPRESAS FAMILIARES)

The purpose of the course is to discuss the difficulties, virtues and distinctive features of family businesses because of their nature. The course focuses on the acquisition of knowledge concerning this kind of business and practical ways to act in its evolution and development. Also, the role of outside executives and the overlapping of family and business, as well as the best governance systems for these companies are discussed.

16. FINANCIAL ACCOUNTING AND STATEMENT ANALYSIS (CONTABILIDAD Y ANÁLISIS FINANCIERO)

Financial reports are the primary means by which managers communicate company results to investors, creditors and analysts. These parties use the reports to judge company performance, to assess creditworthiness, to predict future financial performance, and to analyse possible acquisitions and takeovers.

Users of financial data must understand how a company's operations are reflected in its accounts, so as to interpret and analyse them correctly. Also, since company managers choose accounting techniques when making their reports, users must learn to identify and undo the effects of these accounting choices.

The purpose of this course is to give you the foundation for such analysis. During this course, you will:

- Learn how firms operating activities are reflected in their financial reports.

- Acquire extensive accounting terminology.
- Analyse the link between accounting decisions and their reflection in the financial reports.
- Understand the rationale for various accounting methods.
- Develop a critical view of managers accounting choices.
- Learn to compute and interpret basic financial ratios.
- Explore why international differences in reporting exist.

17. GENERAL MANAGEMENT (GERENCIAMIENTO GENERAL)

Business has arguably replaced government, religion, and in many cases family as the social institution with the greatest influence on people's lives.

Business managers and leaders therefore, play a pivotal role in promoting economic and social progress.

This course will illuminate the nature of the challenges and pressures placed on the top business managers with whom you will be working. Topics include:

- Introduction to General Management.
- Committing to the future.
- Framing the world.
- Managing through processes.
- Managerial values.

18. HUMAN RESOURCE MANAGEMENT (GESTIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS)

This course discusses the HR strategies and practices that best respond to our regional demands and features. It provides a thorough analysis of HR-related topics in organizations, as well as existing practices (communications, recruiting, performance evaluation, training and development, and, finally compensation) and their ability to promote organizational alignment to business strategies. The course will also focus on the impact of HR practices on personnel attraction, motivation and retention.

19. INDUSTRIAL MARKETING (MARKETING INDUSTRIAL)

Industrial and particularly service companies display certain peculiarities for competition. The course studies and analyzes special features in product design, manufacture, marketing and distribution, in which most of the value is added through intangibles. Special attention is given to the tight link between operations, human resources and marketing areas in service companies.

20. INFORMATION MANAGEMENT (GERENCIAMIENTO DE LA INFORMACIÓN)

Firms that effectively exploit IT out-perform others. IT can play a major role in opening new distribution channels, streamlining supply chains and providing efficient electronic markets. But many firms do not understand IT and do not manage it well. This course aims to:

- Enhance your confidence in choosing the right technology for meeting business needs.
- Examine issues involved in managing the implementation of business systems.

It covers managerial application and also helps you develop your understanding of the underlying technologies and the frameworks needed to successfully manage these.

21. INFORMATION SYSTEMS AND TECHONOLGY (SISTEMAS DE INFORMACIÓN Y TECNOLOGÍA)

The course covers formal and informal management systems to run business and reach strategic objectives, defining planning, deciding and controlling as significant management activities. It will deal with the main modern tools to implement and use the former with new technologies. Each will be viewed from three perspectives to visualize companies: ownership, management, and strategy. Thus, topics will evolve from operations, going from budget to strategic plan, from relevant costs to strategic decisions, from worth and management control to the control scoreboard and the need to have balanced objectives for business.

22. INTERNATIONAL MACROECONOMY (MACROECONOMÍA INTERNACIONAL)

The purpose of this course is to familiarise you with the workings of the global economy. We focus in particular on growth, trade, business cycles and monetary and fiscal policy, stressing the role that each of these elements plays in determining the financial health of corporations and nations.

By the end of the course you should understand what determines the long run performance of an economy; the role of trade in influencing national wealth and corporate performance; the determinants of exchange rates and inflation; why business cycles occur and the principles and motivation underlying government economic policy.

Topics will include:

- Data and definitions.
- How does the economy grow?
- Technological progress.
- Labour market, skills and unemployment.
- Trade.
- Fiscal policy.
- Money and inflation.
- Exchange rates.
- Business cycles.
- Monetary policy.

23. INTERNATIONALIZATION (INTERNACIONALIZACIÓN)

From the impact of globalization on markets and its consequences for companies and their strategies, the course analyzes relevant aspects for managers in international environments: generating a competitive international position, managing corporate culture through frontiers and in new markets, international organizations and control systems, new market selection, international strategy elaboration for products and services. Students study in depth the following topics: global product definition, channel management, pricing, promotions, penetration methods in new international segments within the ever-changing and increasingly competitive global market.

24. ISSUES IN VENTURE CAPITAL AND PRIVATE EQUITY (CAPITAL DE RIESGO Y PATRIMONIO PRIVADO)

The purpose of this course is select topics in private equity & venture capital, & the role & issues of various “support functions” (advisors, incubators, etc.) in the private equity world in general.

25. LANGUAGES (IDIOMAS)

In the global economy, managers who are fluent in one or more languages are an increasingly important asset to their companies. Knowledge of foreign languages plays a vital part in promoting communication and establishing contacts and can be key to securing a deal. Arguably you cannot be a successful global business leader without knowing how to learn a new language.

26. LAW AND TAX (LEYES E IMPUESTOS)

This course provides students with a basic understanding of how the law and the political process affect business strategy and decision making. Topics include how market infrastructure (contracts, commercial law, intellectual property, fraud law and securities law) affect business strategy, with special emphasis on differences between countries.

27. LEADERSHIP (LIDERAZGO)

This course helps you bridge the gap which most people have between your understanding of new countries and cultures and your ability to lead others in culturally sensitive ways. It will help you make a positive impact wherever you go.

Objectives:

- To identify key interpersonal and teamwork skills needed in successful global business management (e.g., finding their own way to be assertive in a culturally sensitive way).
- To share feedback on your own and others' interpersonal and teamwork skills
- To observe and practise selected interpersonal skills necessary for cross-cultural leadership and teamwork
- To understand the skills that underlie management and leadership effectiveness in the global business environment.
- To consider the need to adapt skills for different contexts.
- To develop personal and team action plans for the next year.
- To assess learning using a follow-up survey for cross-cultural team and interpersonal skill.

28. MANAGEMENT ACCOUNTING (GERENCIAMIENTO CONTABLE)

Building on the technical foundations of financial analysis, this course concentrates on the use of accounting for decision and control in the firm. The first part seeks to develop the foundation of management accounting, namely understanding costs and costing and becoming proficient in cost analysis for decision-making.

The second part of the course tackles accounting for control. It is especially intended to deepen understanding of the processes, possibilities and limitations of management accounting, including budgetary control, divisional performance measurement and management planning and control systems.

29. MANAGEMENT OF SERVICE FIRMS (GERENCIAMIENTO DE EMPRESAS DE SERVICIO)

The course explores key issues, including:

- Balancing leadership responsibility with your own professional activity.
- Formulating effective firm strategy to better serve clients.
- Developing the capabilities of professionals.
- Motivating and sustaining a highly skilled professional staff.

- Controlling quality and costs to improve profitability.
- Managing firm growth, both domestically and internationally.
- Building the firm's culture.

At the end of the program, you will leave with specific ideas on how to improve your performance as a leader with new problem-solving skills and innovative concepts. You also will have a better sense of how effective management can give your firm a competitive advantage over other professional service firms.

30. MANAGERIAL COMMUNICATIONS (COMUNICACIÓN DIRECTIVA)

This course is designed to reinforce students' existing communication skills. Students analyze cases, deliver presentations and speeches, write reports, and explore the issues businesses face in communicating internally with employees and externally with the diverse public. It places strong emphasis on presentation and interpersonal skills and introduces a general theoretical framework for business communications.

31. MARKETING (MARKETING)

This course looks at the main principles and constructs and helps create sound marketing strategies and looks at the different challenges associated with implementing a marketing strategy.

It covers:

- What marketing is – and more important, what it is not.
- Consumer research and consumer behaviour.
- Market segmentation and targeting.
- Positioning Strategy.
- The Demand Chain.
- Value Pricing.
- Market Space.
- Marketing Planning.
- Global Marketing.

32. MARKETING PROJECTS (PROYECTOS DE MARKETING)

This course emphasizes all aspects enabling organizations to improve their marketing practices, empowering marketing executives as change drivers and leaders to secure their company's future market positioning. The Markstrat Business Simulation is included to consolidate course topics through hands-on practice. One of the most popular simulations in top international schools, this exercise places student teams in individual companies, where they must face real-life competition variables and challenges.

33. NEGOTIATION (NEGOCIACIÓN)

This course provides the basic notions needed to understand the key elements and strategies of successful negotiations, focusing on the process itself and exploring both theory and practice. Students participate in negotiation simulations, carefully discussed during general sessions. The course affords a chance to practice the tactics and tools that enhance negotiation skills for management processes. It includes competitive and collaborative scenarios, both inside organizations and with external agents, while it presents a positive approach to conflict, stressing “listening” and “trust-building” techniques.

34. NEW BUSINESS ADVENTURES (NUEVOS NEGOCIOS)

This course offers students the possibility to have a thorough experience of what it means to conceive and launch one's own business or business unit, thus promoting the entrepreneurial spirit and business initiative responsibilities.

From a professional viewpoint, start-up design, evaluation and creation processes are analyzed, including everything to turn an idea into a successful business reality. Uno of the course requirements is to prepare a "business plan" draft for creating a company or a new business unit. In addition to the ideas and projects submitted by students, the course deals with projects supplied by companies interested in having these developed into "business plans" for their future launching.

35. OPERATIONAL FINANCE AND CAPITAL BUDGETING (OPERACIONES FINANCIERAS Y PRESUPUESTOS)

This course introduces concepts, techniques, and policies relating to the firm's everyday financial activities. It principally covers the management of short-term expenditure (accounts payable and receivable, inventory). It also explores how this expenditure affects the firm's working capital and working capital requirements.

36. OPERATIONS AND TECHNOLOGY MANAGEMENT (GERENCIAMIENTO DE OPERACIONES Y TECNOLOGÍA)

Businesses have to deliver if they are to survive. This course aims to:

- Develop an awareness of the main operational issues that arise in all business.
- Show how effective management of operations is a major factor in business success.
- Introduce you to key operations management approaches, including:
 - ✓ Operations strategy.
 - ✓ Process analysis.
 - ✓ Use of data and managerial opinion.

37. ORGANIZATIONAL BEHAVIOUR (COMPORTAMIENTO ORGANIZACIONAL)

Leading individuals and groups effectively is the key to managerial excellence. Yet, it could be your most difficult challenge as a manager. This course will achieve this objective in three ways.

First it will provide you with a framework for managing individual and group performance. Second, it will help you understand and acquire critical leadership skills required to shape and manage the behaviour of people in organisations. Third, through an intensive field project (the Organisation Audit) it will give you the opportunity to explore first hand the relevance and usefulness of the concepts and management practices discussed in class. This course is designed to:

- Help you understand and manage individual and interpersonal behaviour in organisations.
- Help you manage groups for high performance, by providing you with conceptual knowledge experiential exercises on group dynamics and team building (along with practical insights into your skills as a team player and your impact on others).
- Help you understand the challenges of leading and changing organisations.

38. POLITICAL ECONOMY (ECONOMÍA POLÍTICA)

The forces and trends driving global society and economy, the complexities of globalization and the leadership qualities required to create wealth and enterprise in global markets.

39. PRODUCT DESIGN & DEVELOPMENT (DISEÑO Y DESARROLLO DE NUEVOS PRODUCTOS)

This course proposes the integration of the marketing, industrial design, engineering, finance, manufacturing and production functions of the firm in creating a new product.

40. QUANTITATIVE METHODS IN BUSINESS (MÉTODOS CUANTITATIVOS EN LOS NEGOCIOS)

This course is designed to equip students with knowledge that will enable them to identify and tackle business problems by utilising quantitative tools and simulators.

Today's executive must have a sound working knowledge of the role of new technologies, and be fully cognisant with the implications of statistical information when it comes to making informed decisions for any functional area within the organisation.

41. RESERCH PROJECTS (PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN)

To meet the applied management research requirement, students may propose a special project for the investigation of significant business issues. These projects could involve building a model to prove a complicated financial theory or conducting an industry-wide study.

42. STRATEGY MANAGEMENT (ESTRATEGIAS GERENCIALES)

This core course deals with the craft of strategy; that is, how to identify and choose a superior competitive position, how to analyse a strategic situation, and finally how to create the organisational context to make the chosen strategy work. Objectives:

- To explore conceptual frameworks and models which will assist you to analyse competitive situation and strategic dilemmas and gain insight into strategic management.
- To help you acquire practical experience in dealing with strategic issue.
- To achieve this we start with an analysis of the external competitive environment, looking industry structure, value chain dynamics, and assess how a firm can select the best position within this environment.

We then move to an analysis of firm resources and capabilities and look at the firm's resource system, and examine the challenge of coordinating the pieces of the puzzle that underpin corporate success.

Tying these insights together, a two-session simulation gives you a hands-on feel of what strategy making is about, and helps you think through the implications of your decisions. We then turn to implementation, and the way in which the organisation enables us to put strategy into action.

43. STRATEGIC AND INTERNATIONAL MANAGEMENT (GERENCIAMIENTO ESTRATÉGICO INTERNACIONAL)

It gives students the necessary conceptual framework and tools to analyze and think strategically on the progress of the company, from a total and synthetical perspective.

Focusing on general management mission and its specific responsibility in the shaping

the future of the company, students are led to work on elaborating complete and coherent strategies as integrating elements of company activities and as a link between companies and environments.

44. SUPPLY CHAIN MANAGEMENT (GERENCIAMIENTO DE LA CADENA DE ABASTECIMIENTO)

How integrated supply chains can delight customers, how to overcome adverse supply chain dynamics and organizational barriers, and how to preserve superior supplier relationships.

45. TEAM BUILDING (TRABAJO EN EQUIPO)

Increasingly unpredictable work environments now require leaders and teams to learn apidly and change quickly. This course focuses on lateral and vertical leadership, team building and performance, and team leadership. Students also examine difficult ethical conflicts and dilemmas faced by managers and corporations, building a framework for thinking through the ethical implications of business decisions.

ANEXO N° 2

Encuesta I - Mensaje enviado a cada encuestado:

Estimado/a Profesional,

*Uno de los puntos esenciales en la agenda universitaria de los últimos años es la revisión crítica de la **formación de Posgrado**.*

*Desde esta perspectiva, la complejidad del mundo contemporáneo y su continua mutación hacen que las **Maestrías Empresariales** constituyan una pieza esencial, tanto desde la configuración universitaria como para el desarrollo y la evolución de la sociedad en su conjunto.*

*La tendencia es entonces, evitar la referencia a programas de estudio estáticos o clasificaciones cerradas, y en cambio, considerar a las **competencias** como una nueva dimensión de análisis en la búsqueda de la calidad de la educación superior.*

La información suministrada por el grupo de expertos, del cual Usted forma parte, es un elemento clave para profundizar en estos aspectos.

*Consecuentemente, el presente **cuestionario** tiene los siguientes objetivos básicos:*

- ✓ *Conocer la opinión acerca de las principales competencias genéricas que determinan la relevancia de los MBA (Master of Business Administration).*
- ✓ *Definir y jerarquizar las competencias genéricas consideradas prioritarias para un mejor desempeño del egresado en la sociedad.*

El cuestionario está dividido en cinco partes:

- 1. Datos de identificación.*
- 2. Instrucciones para la valoración de las competencias genéricas.*
- 3. Instrucciones para la definición de las competencias genéricas.*
- 4. Impacto social esperado en los egresados.*
- 5. Comentarios generales.*

Los datos e información vertidos tienen carácter confidencial, quedando así garantizada la más absoluta discreción y reserva sobre los mismos.

Le agradecemos su valiosa colaboración para el desarrollo de esta investigación, la cual se realiza en el marco de una Tesis Doctoral para la Universidad Complutense de Madrid, bajo la dirección del Dr. José Manuel García Ramos. Le mantendremos informado de los resultados obtenidos.

Para cualquier información adicional, puede ponerse en contacto con:

BEATRIZ CHECCHIA
beatriz.hecchia@gmail.com

ANEXO N° 3

Cuestionario:

**VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS
EN LAS MAESTRÍAS DEL ÁREA DE ADMINISTRACIÓN**

ACADÉMICOS

- Puesto o cargo de la persona que responde:
 - ☐ Director
 - ☐ Secretario Académico
 - ☐ Otros
- Carácter de la Institución:
 - ☐ Pública
 - ☐ Privada
- Número de alumnos que cursan actualmente las Maestrías vinculadas al área de Administración en su Institución:

0 - 100	
101 - 300	
301 - 500	
+ 500	

- Número de graduados en los últimos diez años (con tesis aprobada) de las Maestrías vinculadas al área de Administración en su Institución:

0 - 100	
101 - 300	
301 - 500	
+ 500	

- A continuación se presentan una serie de competencias genéricas relacionadas con la formación que reciben los alumnos en una *Maestría del área de Administración*.

Para cada una de ellas se le solicita que indique la importancia que tiene para Usted que el estudiante adquiera esas competencias en la formación de posgrado mencionada, siguiendo para ello la siguiente escala valorativa: MUY IMPORTANTE - IMPORTANTE - POCO IMPORTANTE - NADA IMPORTANTE.

Recuerde que deberá valorar cada una de las 20 competencias optando por una de las 4 alternativas. Ejemplo:

COMPETENCIAS		RESPUESTAS			
		MUY IMPORTANTE	IMPORTANTE	POCO IMPORTANTE	NADA IMPORTANTE
1	ADAPTABILIDAD		X		
2	APRENDIZAJE CONTINUO	X			

COMPETENCIAS		RESPUESTAS			
		MUY IMPORTANTE	IMPORTANTE	POCO IMPORTANTE	NADA IMPORTANTE
1	ADAPTABILIDAD				
2	APRENDIZAJE CONTINUO				
3	AUTOCONTROL				
4	COMPROMISO ÉTICO				
5	COMUNICACIÓN				
6	CONCIENCIA ORGANIZACIONAL				
7	CONSULTORÍA				
8	CREATIVIDAD				
9	DESARROLLO DE CARRERA				
10	EMPOWERMENT				
11	EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL				
12	HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS				
13	LIDERAZGO				
14	MOTIVACIÓN				
15	NEGOCIACIÓN				
16	ORIENTACIÓN A LOS RESULTADOS				
17	ORIENTACIÓN A LA CALIDAD				
18	TOLERANCIA A LA PRESIÓN				
19	TOMA DE DECISIONES				
20	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN				

- Seguidamente, analice las descripciones señaladas para cada competencia y valore la totalidad de las mismas utilizando una escala de 1 a 3, sabiendo que 1 indica la mejor definición y 3, la que menos la representa. (*)

Recuerde que en cada competencia deberá valorar cada una de las definiciones distribuyendo las 3 alternativas de la escala. Ejemplo:

COMPETENCIAS	DEFINICIÓN	VALORACIÓN
1. ADAPTABILIDAD	Tener capacidad para la revisión crítica de las conductas.	3
	Amoldarse a los cambios que puedan producirse en la organización.	2
	Modificar la conducta personal para alcanzar objetivos ante dificultades o cambios en el medio.	1

(*) Para las definiciones se ha consultado, entre otras fuentes, el “Diccionario de Competencias” de Martha Alles (Granica, 2003).

COMPETENCIAS		DEFINICIÓN	VALORACIÓN
1.	ADAPTABILIDAD	Tener capacidad para la revisión crítica de las conductas.	
		Amoldarse a los cambios que puedan producirse en la organización.	
		Modificar la conducta personal para alcanzar objetivos ante dificultades o cambios en el medio.	
2.	APRENDIZAJE CONTINUO	Buscar y compartir información útil para la resolución de situaciones utilizando todo el potencial de la empresa.	
		Asimilar nueva información para su eficaz aplicación en la organización.	
		Demostrar constantemente el interés por aprender y superarse.	
3.	AUTOCONTROL	Tener serenidad y dominio en todas las circunstancias.	
		Tener confianza en sí mismo para mejorar el rendimiento.	
		Mantener controladas las emociones y evitar reacciones negativas ante oposición u hostilidad o en condiciones de estrés.	
4.	COMPROMISO ÉTICO	Respetar las políticas organizacionales comprometiendo todas las capacidades para cumplir el objetivo.	
		Sentir y obrar en todo momento consecuentemente con los valores morales y las buenas costumbres en las prácticas profesionales y en el contexto social.	
		Asumir responsabilidades y actuar conforme a ellas ante todas las circunstancias.	
5.	COMUNICACIÓN	Identificar los momentos y la forma adecuados para exponer las diferentes estrategias de la organización y/o diseñarlas.	
		Alentar a los miembros del equipo a compartir información.	
		Escuchar, hacer preguntas, expresar conceptos e ideas en forma efectiva.	
6.	CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	Comprender las distintas culturas para poder interpretar las relaciones de poder en la propia empresa o en otras organizaciones.	
		Identificar tanto a aquellas personas que toman decisiones como a las que pueden influir sobre las anteriores.	
		Reconocer las características de la organización y las modificaciones que puedan producirse en ella.	
7.	CONSULTORÍA	Buscar nuevos y mejores caminos para hacer las cosas evitando soluciones burocráticas.	
		Comprender la esencia de los aspectos complejos para transformarlos en soluciones prácticas y operables para la organización.	
		Poseer buena capacidad de discernimiento en todas las circunstancias.	
8.	CREATIVIDAD	Aplicar o recomendar soluciones para resolver problemas o situaciones utilizando la propia experiencia.	
		Idear soluciones nuevas y diferentes para resolver problemas o situaciones requeridas por el puesto de trabajo.	
		Crear conocimiento nuevo mediante la improvisación, la experimentación, la innovación y el contacto directo.	
9.	DESARROLLO DE CARRERA	Buscar nuevas oportunidades y ser ágil en la respuesta a los cambios del entorno.	
		Emprender acciones eficientes para mejorar el talento y las capacidades profesionales.	
		Crear y mantener una red de contactos con personas que son o serán útiles para alcanzar metas laborales o profesionales.	
10.	EMPOWERMENT	Fomentar el trabajo en equipo dentro y fuera de la organización.	
		Combinar adecuadamente situación, persona y tiempo.	
		Capacitar a individuos o a grupos, dándoles responsabilidad para que tengan mayor compromiso y la autonomía personal.	

COMPETENCIAS		DEFINICIÓN	VALORACIÓN
11.	EXPERIENCIA TÉCNICA– PROFESIONAL	Compartir el conocimiento profesional y la expertise.	
		Tener amplios conocimientos en los temas del área en el cual se es responsable.	
		Identificar, seleccionar y dirigir recursos para alcanzar objetivos.	
12.	HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	Organizar cognitivamente el desarrollo de las tareas.	
		Analizar información y establecer conexiones relevantes entre datos numéricos.	
		Realizar análisis lógicos, identificar problemas y reconocer información significativa, buscando la síntesis.	
13.	LIDERAZGO	Crear un clima de energía y compromiso, comunicando la visión de la empresa, tanto desde la posición formal como informal de autoridad.	
		Orientar la acción de los grupos hacia los principales objetivos de la organización.	
		Fijar objetivos y tener la capacidad para dar feedback e integrar las opiniones de los otros.	
14.	MOTIVACIÓN	Tener interés y preocupación personal por adquirir conocimientos.	
		Actuar de forma proactiva en la ejecución de las tareas asignadas.	
		Realizar el trabajo lo mejor posible o con el máximo esfuerzo, con independencia de los incentivos externos.	
15.	NEGOCIACIÓN	Llegar a acuerdos satisfactorios defendiendo los intereses propios y teniendo en cuenta los ajenos.	
		Dirigir o controlar una discusión utilizando técnicas apropiadas, planificando alternativas y logrando los mejores acuerdos.	
		Plantear abiertamente los conflictos para lograr una resolución.	
16.	ORIENTACIÓN A LOS RESULTADOS	Ayudar o servir a los clientes (internos y externos), comprendiendo y satisfaciendo sus necesidades.	
		Encaminar los actos hacia lo esperado, actuando con velocidad y sentido de urgencia.	
		Administrar los procesos para alcanzar los resultados esperados, fijando metas desafiantes y manteniendo altos niveles de rendimiento.	
17.	ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	Utilizar los procedimientos de la organización para asegurar eficiencia interna y un constante estándar de calidad de servicio al cliente.	
		Poseer la capacidad de comprender la esencia de los aspectos para transformarlos en soluciones prácticas y operables para la organización.	
		Buscar el mejoramiento continuo en el desarrollo de las tareas asignadas en cada área de la organización.	
18.	TOLERANCIA A LA PRESIÓN	Fijar para sí mismo objetivos de desempeño por encima de lo normal y trabajar con alto rendimiento en situaciones de mucha exigencia.	
		Tener una actitud reflexiva ante los errores que puedan llegar a cometerse a nivel individual o grupal.	
		Seguir actuando con eficacia en situaciones de presión de tiempo y de desacuerdo, oposición o diversidad.	
19.	TOMA DE DECISIONES	Persuadir, convencer, influir o impresionar a los demás para que alcanzar los objetivos previstos.	
		Comprender rápidamente los cambios, las oportunidades, las amenazas, fortalezas y debilidades de la organización para tomar decisiones estratégicas.	
		Analizar decisiones tomadas en el pasado para la búsqueda de nuevas oportunidades o soluciones de problemas.	
20.	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	Colaborar y cooperar con los demás, desarrollando el espíritu de equipo y resolviendo los conflictos que puedan generarse.	
		Generar adhesión, compromiso y fidelidad para alcanzar los objetivos establecidos.	
		Comprender la repercusión que las acciones personales ejercen sobre el éxito de las acciones de los demás.	

- Para terminar, por favor elija y ordene las cinco competencias genéricas que considere prioritarias para un mejor desempeño del egresado en la sociedad. Para ello escriba el número del ítem en los recuadros que aparecen abajo, siendo 1 la de mayor relevancia.

Recuerde que deberá elegir 5 competencias genéricas de las 20 citadas.

Ejemplo:

COMPETENCIAS GENÉRICAS	
ORDEN	ÍTEM NÚMERO
1.	13
2.	19
3.	16
4.	10
5.	2

COMPETENCIAS GENÉRICAS	
ORDEN	ÍTEM NÚMERO
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

- Comentarios generales:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Muchas gracias por su colaboración!

ANEXO N° 4

Cuestionario:

**VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS
EN LAS MAESTRÍAS DEL ÁREA DE ADMINISTRACIÓN**

EMPLEADORES

- Puesto o cargo de la persona que responde:
 - ☐ Director/Gerente
 - ☐ Staff
 - ☐ Consultor
 - ☐ Capacitador
 - ☐ Otros
- Carácter de la Empresa u Organización:
 - ☐ Pública
 - ☐ Privada
- Actividad de la Empresa u Organización:
 - ☐ Industrial
 - ☐ Comercial
 - ☐ De servicio
 - ☐ ONG
 - ☐ Otros
- Número de empleados de la Empresa u Organización:

0 – 100	
101 - 1000	
1001 - 5000	
5001 - 10000	
+ 10000	

- A continuación se presentan una serie de competencias genéricas relacionadas con la formación que reciben los alumnos en una *Maestría del área de Administración*.

Para cada una de ellas se le solicita que indique la importancia que tiene para Usted que el estudiante adquiera esas competencias en la formación de posgrado mencionada, siguiendo para ello la siguiente escala valorativa: MUY IMPORTANTE - IMPORTANTE - POCO IMPORTANTE - NADA IMPORTANTE.

Recuerde que deberá valorar cada una de las 20 competencias optando por una de las 4 alternativas. Ejemplo:

COMPETENCIAS		RESPUESTAS			
		MUY IMPORTANTE	IMPORTANTE	POCO IMPORTANTE	NADA IMPORTANTE
1	ADAPTABILIDAD		X		
2	APRENDIZAJE CONTINUO	X			

COMPETENCIAS		RESPUESTAS			
		MUY IMPORTANTE	IMPORTANTE	POCO IMPORTANTE	NADA IMPORTANTE
1	ADAPTABILIDAD				
2	APRENDIZAJE CONTINUO				
3	AUTOCONTROL				
4	COMPROMISO ÉTICO				
5	COMUNICACIÓN				
6	CONCIENCIA ORGANIZACIONAL				
7	CONSULTORÍA				
8	CREATIVIDAD				
9	DESARROLLO DE CARRERA				
10	EMPOWERMENT				
11	EXPERIENCIA TÉCNICA-PROFESIONAL				
12	HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS				
13	LIDERAZGO				
14	MOTIVACIÓN				
15	NEGOCIACIÓN				
16	ORIENTACIÓN A LOS RESULTADOS				
17	ORIENTACIÓN A LA CALIDAD				
18	TOLERANCIA A LA PRESIÓN				
19	TOMA DE DECISIONES				
20	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN				

- Seguidamente, analice las descripciones señaladas para cada competencia y valore la totalidad de las mismas utilizando una escala de 1 a 3, sabiendo que 1 indica la mejor definición y 3, la que menos la representa. (*)

Recuerde que en cada competencia deberá valorar cada una de las definiciones distribuyendo las 3 alternativas de la escala. Ejemplo:

COMPETENCIAS	DEFINICIÓN	VALORACIÓN
2. ADAPTABILIDAD	Tener capacidad para la revisión crítica de las conductas.	3
	Amoldarse a los cambios que puedan producirse en la organización.	2
	Modificar la conducta personal para alcanzar objetivos ante dificultades o cambios en el medio.	1

(*) Para las definiciones se ha consultado, entre otras fuentes, el “Diccionario de Competencias” de Martha Alles (Granica, 2003).

COMPETENCIAS		DEFINICIÓN	VALORACIÓN
11.	ADAPTABILIDAD	Tener capacidad para la revisión crítica de las conductas.	
		Amoldarse a los cambios que puedan producirse en la organización.	
		Modificar la conducta personal para alcanzar objetivos ante dificultades o cambios en el medio.	
12.	APRENDIZAJE CONTINUO	Buscar y compartir información útil para la resolución de situaciones utilizando todo el potencial de la empresa.	
		Asimilar nueva información para su eficaz aplicación en la organización.	
		Demostrar constantemente el interés por aprender y superarse.	
13.	AUTOCONTROL	Tener serenidad y dominio en todas las circunstancias.	
		Tener confianza en sí mismo para mejorar el rendimiento.	
		Mantener controladas las emociones y evitar reacciones negativas ante oposición u hostilidad o en condiciones de estrés.	
14.	COMPROMISO ÉTICO	Respetar las políticas organizacionales comprometiendo todas las capacidades para cumplir el objetivo.	
		Sentir y obrar en todo momento consecuentemente con los valores morales y las buenas costumbres en las prácticas profesionales y en el contexto social.	
		Asumir responsabilidades y actuar conforme a ellas ante todas las circunstancias.	
15.	COMUNICACIÓN	Identificar los momentos y la forma adecuados para exponer las diferentes estrategias de la organización y/o diseñarlas.	
		Alentar a los miembros del equipo a compartir información.	
		Escuchar, hacer preguntas, expresar conceptos e ideas en forma efectiva.	
16.	CONCIENCIA ORGANIZACIONAL	Comprender las distintas culturas para poder interpretar las relaciones de poder en la propia empresa o en otras organizaciones.	
		Identificar tanto a aquellas personas que toman decisiones como a las que pueden influir sobre las anteriores.	
		Reconocer las características de la organización y las modificaciones que puedan producirse en ella.	
17.	CONSULTORÍA	Buscar nuevos y mejores caminos para hacer las cosas evitando soluciones burocráticas.	
		Comprender la esencia de los aspectos complejos para transformarlos en soluciones prácticas y operables para la organización.	
		Poseer buena capacidad de discernimiento en todas las circunstancias.	
18.	CREATIVIDAD	Aplicar o recomendar soluciones para resolver problemas o situaciones utilizando la propia experiencia.	
		Idear soluciones nuevas y diferentes para resolver problemas o situaciones requeridas por el puesto de trabajo.	
		Crear conocimiento nuevo mediante la improvisación, la experimentación, la innovación y el contacto directo.	
19.	DESARROLLO DE CARRERA	Buscar nuevas oportunidades y ser ágil en la respuesta a los cambios del entorno.	
		Emprender acciones eficientes para mejorar el talento y las capacidades profesionales.	
		Crear y mantener una red de contactos con personas que son o serán útiles para alcanzar metas laborales o profesionales.	
20.	EMPOWERMENT	Fomentar el trabajo en equipo dentro y fuera de la organización.	
		Combinar adecuadamente situación, persona y tiempo.	
		Capacitar a individuos o a grupos, dándoles responsabilidad para que tengan mayor compromiso y la autonomía personal.	

COMPETENCIAS		DEFINICIÓN	VALORACIÓN
21.	EXPERIENCIA TÉCNICA– PROFESIONAL	Compartir el conocimiento profesional y la expertise.	
		Tener amplios conocimientos en los temas del área en el cual se es responsable.	
		Identificar, seleccionar y dirigir recursos para alcanzar objetivos.	
22.	HABILIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	Organizar cognitivamente el desarrollo de las tareas.	
		Analizar información y establecer conexiones relevantes entre datos numéricos.	
		Realizar análisis lógicos, identificar problemas y reconocer información significativa, buscando la síntesis.	
23.	LIDERAZGO	Crear un clima de energía y compromiso, comunicando la visión de la empresa, tanto desde la posición formal como informal de autoridad.	
		Orientar la acción de los grupos hacia los principales objetivos de la organización.	
		Fijar objetivos y tener la capacidad para dar feedback e integrar las opiniones de los otros.	
24.	MOTIVACIÓN	Tener interés y preocupación personal por adquirir conocimientos.	
		Actuar de forma proactiva en la ejecución de las tareas asignadas.	
		Realizar el trabajo lo mejor posible o con el máximo esfuerzo, con independencia de los incentivos externos.	
25.	NEGOCIACIÓN	Llegar a acuerdos satisfactorios defendiendo los intereses propios y teniendo en cuenta los ajenos.	
		Dirigir o controlar una discusión utilizando técnicas apropiadas, planificando alternativas y logrando los mejores acuerdos.	
		Plantear abiertamente los conflictos para lograr una resolución.	
26.	ORIENTACIÓN A LOS RESULTADOS	Ayudar o servir a los clientes (internos y externos), comprendiendo y satisfaciendo sus necesidades.	
		Encaminar los actos hacia lo esperado, actuando con velocidad y sentido de urgencia.	
		Administrar los procesos para alcanzar los resultados esperados, fijando metas desafiantes y manteniendo altos niveles de rendimiento.	
27.	ORIENTACIÓN A LA CALIDAD	Utilizar los procedimientos de la organización para asegurar eficiencia interna y un constante estándar de calidad de servicio al cliente.	
		Poseer la capacidad de comprender la esencia de los aspectos para transformarlos en soluciones prácticas y operables para la organización.	
		Buscar el mejoramiento continuo en el desarrollo de las tareas asignadas en cada área de la organización.	
28.	TOLERANCIA A LA PRESIÓN	Fijar para sí mismo objetivos de desempeño por encima de lo normal y trabajar con alto rendimiento en situaciones de mucha exigencia.	
		Tener una actitud reflexiva ante los errores que puedan llegar a cometerse a nivel individual o grupal.	
		Seguir actuando con eficacia en situaciones de presión de tiempo y de desacuerdo, oposición o diversidad.	
29.	TOMA DE DECISIONES	Persuadir, convencer, influir o impresionar a los demás para que alcanzar los objetivos previstos.	
		Comprender rápidamente los cambios, las oportunidades, las amenazas, fortalezas y debilidades de la organización para tomar decisiones estratégicas.	
		Analizar decisiones tomadas en el pasado para la búsqueda de nuevas oportunidades o soluciones de problemas.	
30.	TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN	Colaborar y cooperar con los demás, desarrollando el espíritu de equipo y resolviendo los conflictos que puedan generarse.	
		Generar adhesión, compromiso y fidelidad para alcanzar los objetivos establecidos.	
		Comprender la repercusión que las acciones personales ejercen sobre el éxito de las acciones de los demás.	

- Para terminar, por favor elija y ordene las cinco competencias genéricas que considere prioritarias para un mejor desempeño del egresado en la sociedad. Para ello escriba el número del ítem en los recuadros que aparecen abajo, siendo 1 la de mayor relevancia.

Recuerde que deberá elegir 5 competencias genéricas de las 20 citadas.

Ejemplo:

COMPETENCIAS GENÉRICAS	
ORDEN	ÍTEM NÚMERO
1.	13
2.	19
3.	16
4.	10
5.	2

COMPETENCIAS GENÉRICAS	
ORDEN	ÍTEM NÚMERO
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

- Comentarios generales:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Muchas gracias por su colaboración!

ANEXO N° 5

Encuesta II - Mensaje enviado a cada encuestado:

Estimado/a Profesional,

*Uno de los puntos esenciales en la agenda universitaria de los últimos años es la revisión crítica de la **formación de Posgrado**.*

*Desde esta perspectiva, la complejidad del mundo contemporáneo y su continua mutación hacen que las **Posgrados Empresariales** constituyan una pieza esencial, tanto desde la configuración universitaria como para el desarrollo y la evolución de la sociedad en su conjunto.*

*Las nuevas orientaciones tratan de evitar la referencia a programas de estudio estáticos o clasificaciones cerradas, y en cambio, considerar a las **competencias** como una nueva dimensión de análisis en la búsqueda de la calidad de la educación superior.*

La información suministrada por el grupo de expertos, del cual Usted forma parte, es un elemento clave para profundizar en estos aspectos.

*Consecuentemente, el presente **instrumento** tiene los siguientes objetivos básicos:*

- ✓ *Conocer su opinión acerca de las principales tendencias en el diseño curricular de posgrados empresariales.*
- ✓ *Determinar los principales beneficios y problemas que pueden presentarse al diseñar un programa de posgrado empresarial por competencias.*

El cuestionario está dividido en seis partes:

- 1. Datos de identificación.*
- 2. Instrucciones para la realización del cuestionario.*
- 3. "Tensiones" subyacentes en el diseño curricular de posgrado.*
- 4. Beneficios y problemas relacionados con un diseño por competencias.*
- 5. Pregunta general sobre el aporte de un programa por competencias.*
- 6. Comentarios generales.*

Los datos e información vertidos tienen carácter confidencial, quedando así garantizada la más absoluta discreción y reserva sobre los mismos.

Le agradecemos su valiosa colaboración para el desarrollo de esta investigación, la cual se realiza en el marco de una Tesis Doctoral para la Universidad Complutense de Madrid, bajo la dirección del Dr. José Manuel García Ramos. Le mantendremos informado de los resultados obtenidos.

Para cualquier información adicional, puede ponerse en contacto con:

BEATRIZ CHECCHIA
beatriz.checchia@gmail.com

ANEXO N° 6

Cuestionario:

**VALORACIÓN DE LAS NUEVAS TENDENCIAS EN EL
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS EMPRESARIALES**

ACADÉMICOS

- Cargo que desempeña:

<input type="checkbox"/> Rector.	<input type="checkbox"/> Asesor/a Pedagógico/a.
<input type="checkbox"/> Secretario/a de Posgrado – Académico.	<input type="checkbox"/> Diseñador/a Curricular.
<input type="checkbox"/> Decano/a.	<input type="checkbox"/> Profesor/a.
<input type="checkbox"/> Director/a Académico/a.	<input type="checkbox"/> Experto/a.
	<input type="checkbox"/> Otros....

- Experiencia profesional en el diseño de programas de posgrado:

<input type="checkbox"/> Menos de 5 años.
<input type="checkbox"/> Entre 5 y 15 años.
<input type="checkbox"/> Entre 16 y 25 años.
<input type="checkbox"/> Más de 26 años.

- Carácter de la institución en la que trabaja:

<input type="checkbox"/> Público.
<input type="checkbox"/> Privado.

Le recordamos que el siguiente instrumento consta de las siguientes partes:

- ✓ La primera relacionada con algunas “tensiones” que han sido seleccionadas en función del actual estado del arte en el diseño de programas de posgrado empresariales.
- ✓ La segunda vinculada a los beneficios y los problemas que pueden presentarse al diseñar un programa de posgrado empresarial por competencias.
- ✓ La tercera corresponde a una pregunta general acerca del diseño curricular por competencias en los posgrados.
- ✓ La última parte está destinada a los comentarios generales que se quieran hacer.

En cada parte le solicitamos tenga a bien indicar cuáles son, según su opinión, las tendencias más significativas para el diseño curricular de un posgrado empresarial, considerando el contexto socio-económico, académico y laboral.

- Las siguientes tensiones son presentadas como criterios bipolares (díadas de un continuo que describen la tensión existente entre ambos polos) y la escala de valoración le permitirá indicar su opción, teniendo en cuenta que el centro es el equilibrio entre ambas alternativas. Recuerde que sólo puede marcar una orientación por tensión.

Ejemplo:

Si considera que las tendencias deben estar equilibradas:

¿Cuáles cree que son las tendencias más significativas para el diseño curricular de un programa de posgrado empresarial?								
	3	2	1	0	1	2	3	
			↔		↔			
DEFINICIÓN DE CONTENIDOS POR EL CAMPO INTELECTUAL				X				DEFINICIÓN DE CONTENIDOS DE ÍNDOLE PRÁCTICO

Si considera que la tendencia debe inclinarse hacia la definición de contenidos prácticos pero sin llegar a un extremo donde sólo se tenga en cuenta esta posibilidad:

¿Cuáles cree que son las tendencias más significativas para el diseño curricular de un programa de posgrado empresarial?								
	3	2	1	0	1	2	3	
			↔			↔		
DEFINICIÓN DE CONTENIDOS POR EL CAMPO INTELECTUAL						X		DEFINICIÓN DE CONTENIDOS DE ÍNDOLE PRÁCTICO

¿Cuáles cree que son las tendencias más significativas para el diseño curricular de un programa de posgrado empresarial?								
	3	2	1	0	1	2	3	
			↔			↔		
DEFINICIÓN DE CONTENIDOS POR EL CAMPO INTELECTUAL								DEFINICIÓN DE CONTENIDOS DE ÍNDOLE PRÁCTICO
FOCALIZACIÓN EN PROBLEMÁTICAS NACIONALES								FOCALIZACIÓN EN PROBLEMÁTICAS INTERNACIONALES
EJE EN LA ARTICULACIÓN ENTRE LOS CONTENIDOS								EJE EN LA INSERCIÓN LABORAL DIRECTA
PLAN DE ESTUDIO DICTADO POR UNA INSTITUCIÓN								PLAN DE ESTUDIO DICTADO POR VARIAS INSTITUCIONES
FORMACIÓN CENTRADA EN LO ACADÉMICO								FORMACIÓN CENTRADA EN LO PROFESIONAL
ALUMNOS INGRESANTES SIN EXPERIENCIA LABORAL PREVIA								ALUMNOS INGRESANTES CON EXPERIENCIA LABORAL PREVIA
PROFUNDIZACIÓN EN LO DISCIPLINAR								PROFUNDIZACIÓN EN LO MULTIDISCIPLINAR
EJE EN LA INVESTIGACIÓN PURA								EJE EN LA INVESTIGACIÓN APLICADA
DISEÑO POR CONTENIDOS								DISEÑO POR COMPETENCIAS
ESTRUCTURA CURRICULAR RÍGIDA								ESTRUCTURA CURRICULAR FLEXIBLE
SISTEMA BASADO EN HORAS CÁTEDRA								SISTEMA BASADO EN CRÉDITOS ACADÉMICOS
MODALIDAD PRESENCIAL								MODALIDAD A DISTANCIA
DICTADO DE CLASES Y PRÁCTICAS SÓLO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA								INCLUSIÓN DE CLASES Y PRÁCTICAS EN EMPRESAS U OTRAS ORGANIZACIONES
ALUMNOS CON DEDICACIÓN FULL-TIME								ALUMNOS CON DEDICACIÓN PART-TIME
APRENDIZAJE BASADO EN LA MEMORIZACIÓN								APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y CASOS

¿Cuáles cree que son las tendencias más significativas para el diseño curricular de un programa de posgrado empresarial?								
	3	2	1	0	1	2	3	
	⇐				⇒			
EVALUACIÓN CENTRADA EN LOS RESULTADOS								EVALUACIÓN CENTRADA EN LOS PROCESOS
CLAUSTRO DOCENTE CON DEDICACIÓN FULL-TIME								CLAUSTRO DOCENTE CON DEDICACIÓN PART-TIME
UBICACIÓN EN RANKINGS INTERNACIONALES								ACREDITACIÓN POR LAS AGENCIAS DE EVALUACIÓN
TOMA DE DECISIONES SÓLO EN BASE A ENCUESTAS DE SATISFACCIÓN								TOMA DE DECISIONES BASADA EN UN SISTEMA DE INDICADORES
ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD A NIVEL INSTITUCIONAL								ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD A NIVEL SOCIAL
INTERNALIZACIÓN DE DATOS EXPLÍCITOS								EXTERNALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO TÁCITO
ACCESO DIFERIDO A LAS FUENTES DE INFORMACIÓN								INCLUSIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS
EJE EN LA ACUMULACIÓN DE INFORMACIÓN								EJE EN LA NECESIDAD DE POTENCIAR LA INNOVACIÓN

- En cuantos a los beneficios y problemas que pueden presentarse en el diseño de un posgrado empresarial por competencias, le pedimos que indique su grado de acuerdo con las siguientes premisas a través de una escala comprendida entre 1 y 6, siendo 6 la máxima valoración.

Ejemplo:

DISEÑO CURRICULAR DE PROGRAMAS DE POSGRADO POR COMPETENCIAS	GRADO DE ACUERDO					
	1	2	3	4	5	6
<i>Beneficios para las instituciones de educación superior:</i>						
<i>Facilita la comprensión de los perfiles profesionales y los objetivos de un programa.</i>					X	

DISEÑO CURRICULAR DE PROGRAMAS DE POSGRADO POR COMPETENCIAS	GRADO DE ACUERDO					
	1	2	3	4	5	6
Beneficios para las instituciones de educación superior:						
Facilita la comprensión de los perfiles profesionales y los objetivos de un programa.						
Prepara para la comparación y las equivalencias entre los distintos programas, tanto regionales como internacionales.						
Favorece el reconocimiento de titulaciones, a nivel nacional, regional e internacional.						
Brinda elementos concretos para el perfil de selección y formación del profesorado.						
Promueve la colaboración, el paso del conocimiento tácito al explícito, el compartir buenas prácticas, etc.						
Mejora la calidad de los programas.						

DISEÑO CURRICULAR DE PROGRAMAS DE POSGRADO POR COMPETENCIAS	GRADO DE ACUERDO					
	1	2	3	4	5	6
Beneficios para los estudiantes:						
Otorga elementos diferenciales para la elección de un programa.						
Promueve la movilidad de los estudiantes.						
Garantiza que los programas sean pertinentes en relación a la selección de contenidos académicos y la asignación de recursos didácticos.						
Favorece los procesos de asimilación y aplicación del conocimiento.						
Facilita el reconocimiento de los distintos trayectos profesionales de un alumno.						
Fomenta la empleabilidad.						
Beneficios para la sociedad, los gobiernos y las empresas:						
Proporciona información y aspectos diferenciales para contribuir a la transparencia de un programa.						
Promueve la interacción entre las distintas instituciones de la sociedad.						
Facilita la evaluación y la acreditación de las nuevas propuestas de posgrado.						
Brinda un lenguaje común para interactuar con el sector productivo.						
Favorece la asignación de recursos en base resultados concretos de aprendizaje.						
Promueve la cultura de la mejora continua.						

DISEÑO CURRICULAR DE PROGRAMAS DE POSGRADO POR COMPETENCIAS	GRADO DE ACUERDO					
	1	2	3	4	5	6
Problemas para las instituciones de educación superior:						
Incremento de la carga de trabajo institucional.						
Resistencia de los profesores al cambio de metodología.						
Burocratización de procesos para el diseño de programas.						
Problemas para los estudiantes:						
Aumento de trabajo académico fuera de la clase.						
Incremento de la responsabilidad frente a la actividad de aprendizaje.						
Resistencia de los estudiantes frente a nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación.						
Problemas para la sociedad, los gobiernos y las empresas:						
Falta de canales apropiados para informar a la sociedad.						
Falta de apoyo técnico y económico para la evaluación y acreditación de programas.						
Falta de estrategias para el intercambio con el sector productivo.						

- ¿Considera que un diseño curricular por competencias puede agregar un valor distintivo en un posgrado empresarial?

☐ SÍ.

☐ NO.

☐ NS/NC.

- Comentarios generales (pueden incluirse aspectos relativos a tensiones, beneficios y/o problemas del diseño por competencias u otras sugerencias :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Muchas gracias por su colaboración!

ANEXO N° 7

Análisis de fiabilidad del nuevo instrumento sobre el diseño curricular de posgrados empresariales por competencias (SPSS, Versión 13.0)

Análisis de fiabilidad de las TENSIONES (eliminando 7 de ellas):**ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,870	16

ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTO

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
TENSIÓN 1	69,26	129,735	,384	,867
TENSIÓN 3	69,57	133,352	,203	,875
TENSIÓN 4	69,77	130,469	,273	,873
TENSIÓN 5	69,09	130,189	,370	,868
TENSIÓN 6	69,10	124,885	,523	,862
TENSIÓN 7	69,06	121,559	,639	,857
TENSIÓN 8	69,01	120,406	,555	,860
TENSIÓN 9	69,37	119,736	,669	,855
TENSIÓN 10	68,99	118,656	,669	,855
TENSIÓN 11	69,31	121,716	,565	,860
TENSIÓN 13	69,45	121,438	,595	,858
TENSIÓN 15	68,90	121,843	,564	,860
TENSIÓN 16	69,12	132,068	,230	,875
TENSIÓN 19	69,43	120,748	,606	,858
TENSIÓN 22	68,99	122,281	,622	,858
TENSIÓN 23	68,94	122,934	,616	,858

Análisis de fiabilidad total del nuevo instrumento:**ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,810	43

ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTO

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
TENSIÓN 1	187,33	273,411	,285	,806
TENSIÓN 3	187,64	276,691	,168	,810
TENSIÓN 4	187,85	279,049	,092	,813
TENSIÓN 5	187,16	274,327	,263	,807
TENSIÓN 6	187,18	267,792	,395	,803
TENSIÓN 7	187,13	262,742	,516	,799
TENSIÓN 8	187,08	258,993	,502	,798
TENSIÓN 9	187,44	266,958	,382	,803
TENSIÓN 10	187,06	262,163	,470	,800
TENSIÓN 11	187,38	270,113	,290	,806
TENSIÓN 13	187,53	269,127	,323	,805
TENSIÓN 15	186,97	265,176	,407	,802
TENSIÓN 16	187,20	277,805	,127	,811
TENSIÓN 19	187,51	265,815	,393	,802
TENSIÓN 22	187,06	266,142	,435	,801
TENSIÓN 23	187,01	267,323	,418	,802
BENEFICIO 1	187,48	274,377	,252	,807
BENEFICIO 2	187,57	267,998	,397	,803
BENEFICIO 3	187,58	270,809	,332	,805
BENEFICIO 4	187,68	267,032	,428	,802
BENEFICIO 5	187,25	278,667	,172	,809
BENEFICIO 6	187,39	276,970	,209	,808
BENEFICIO 7	187,53	274,252	,296	,806
BENEFICIO 8	187,77	267,198	,384	,803
BENEFICIO 9	187,57	270,831	,362	,804
BENEFICIO 10	187,42	271,684	,340	,805
BENEFICIO 11	187,51	275,294	,235	,808
BENEFICIO 12	187,48	274,690	,218	,808
BENEFICIO 13	187,60	269,972	,394	,803
BENEFICIO 14	187,69	274,633	,253	,807
BENEFICIO 15	187,48	275,294	,265	,807
BENEFICIO 16	187,16	276,556	,204	,809
BENEFICIO 17	187,35	274,688	,299	,806
BENEFICIO 18	187,35	278,813	,148	,810
PROBLEMA 1	187,56	276,916	,188	,809
PROBLEMA 2	187,44	278,416	,148	,810
PROBLEMA 3	187,64	275,358	,202	,809
PROBLEMA 4	187,63	282,965	,008	,815
PROBLEMA 5	187,58	286,497	-,076	,817
PROBLEMA 6	187,95	273,383	,233	,808
PROBLEMA 7	187,57	273,248	,246	,808
PROBLEMA 8	187,60	283,951	-,012	,815
PROBLEMA 9	187,32	283,845	-,009	,815

ANEXO N° 8

Análisis factorial de las TENSIONES, BENEFICIOS y PROBLEMAS (SPSS, Versión 13.0)

Tablas complementarias del análisis factorial de las TENSIONES:**MATRIZ DE CORRELACIONES (Tensiones 1 a 6)**

		TENSIÓN 1	TENSIÓN 2	TENSIÓN 3	TENSIÓN 4	TENSIÓN 5	TENSIÓN 6
SIG. (UNILATERAL)	TENSIÓN 1		,012	,018	,282	,001	,057
	TENSIÓN 2	,012		,000	,272	,002	,409
	TENSIÓN 3	,018	,000		,142	,000	,182
	TENSIÓN 4	,282	,272	,142		,082	,052
	TENSIÓN 5	,001	,002	,000	,082		,124
	TENSIÓN 6	,057	,409	,182	,052	,124	
	TENSIÓN 7	,000	,189	,005	,188	,000	,003
	TENSIÓN 8	,036	,415	,290	,001	,004	,000
	TENSIÓN 9	,000	,387	,139	,006	,030	,000
	TENSIÓN 10	,023	,492	,175	,006	,002	,000
	TENSIÓN 11	,010	,380	,058	,000	,067	,000
	TENSIÓN 12	,169	,034	,157	,168	,322	,106
	TENSIÓN 13	,012	,127	,042	,078	,000	,000
	TENSIÓN 14	,149	,015	,083	,292	,016	,428
	TENSIÓN 15	,006	,277	,406	,317	,129	,000
	TENSIÓN 16	,008	,099	,153	,145	,493	,132
	TENSIÓN 17	,366	,156	,470	,188	,291	,211
	TENSIÓN 18	,015	,331	,338	,311	,284	,209
	TENSIÓN 19	,059	,106	,193	,025	,127	,000
	TENSIÓN 20	,165	,388	,263	,092	,260	,191
	TENSIÓN 21	,202	,383	,079	,114	,286	,357
	TENSIÓN 22	,158	,171	,053	,018	,001	,000
	TENSIÓN 23	,008	,104	,161	,061	,032	,000

MATRIZ DE CORRELACIONES (Tensiones 7 a 12)

		TENSIÓN 7	TENSIÓN 8	TENSIÓN 9	TENSIÓN 10	TENSIÓN 11	TENSIÓN 12
SIG. (UNILATERAL)	TENSIÓN 1	,000	,036	,000	,023	,010	,169
	TENSIÓN 2	,189	,415	,387	,492	,380	,034
	TENSIÓN 3	,005	,290	,139	,175	,058	,157
	TENSIÓN 4	,188	,001	,006	,006	,000	,168
	TENSIÓN 5	,000	,004	,030	,002	,067	,322
	TENSIÓN 6	,003	,000	,000	,000	,000	,106
	TENSIÓN 7		,000	,000	,000	,002	,163
	TENSIÓN 8	,000		,000	,000	,008	,075
	TENSIÓN 9	,000	,000		,000	,000	,119
	TENSIÓN 10	,000	,000	,000		,000	,477
	TENSIÓN 11	,002	,008	,000	,000		,016
	TENSIÓN 12	,163	,075	,119	,477	,016	
	TENSIÓN 13	,000	,000	,000	,000	,000	,068
	TENSIÓN 14	,480	,068	,134	,158	,218	,000

MATRIZ DE CORRELACIONES (Tensiones 7 a 12, continuación)

	TENSIÓN 7	TENSIÓN 8	TENSIÓN 9	TENSIÓN 10	TENSIÓN 11	TENSIÓN 12
TENSIÓN 15	,000	,000	,000	,000	,001	,097
TENSIÓN 16	,015	,470	,020	,063	,022	,193
TENSIÓN 17	,283	,052	,349	,005	,001	,097
TENSIÓN 18	,222	,239	,166	,318	,378	,166
TENSIÓN 19	,000	,000	,000	,000	,000	,275
TENSIÓN 20	,068	,254	,497	,472	,020	,093
TENSIÓN 21	,039	,230	,277	,313	,137	,031
TENSIÓN 22	,000	,000	,000	,000	,000	,474
TENSIÓN 23	,000	,000	,000	,000	,000	,430

MATRIZ DE CORRELACIONES (Tensiones 13 a 18)

	TENSIÓN 13	TENSIÓN 14	TENSIÓN 15	TENSIÓN 16	TENSIÓN 17	TENSIÓN 18
SIG. TENSIÓN 1	,012	,149	,006	,008	,366	,015
(UNILATERAL) TENSIÓN 2	,127	,015	,277	,099	,156	,331
TENSIÓN 3	,042	,083	,406	,153	,470	,338
TENSIÓN 4	,078	,292	,317	,145	,188	,311
TENSIÓN 5	,000	,016	,129	,493	,291	,284
TENSIÓN 6	,000	,428	,000	,132	,211	,209
TENSIÓN 7	,000	,480	,000	,015	,283	,222
TENSIÓN 8	,000	,068	,000	,470	,052	,239
TENSIÓN 9	,000	,134	,000	,020	,349	,166
TENSIÓN 10	,000	,158	,000	,063	,005	,318
TENSIÓN 11	,000	,218	,001	,022	,001	,378
TENSIÓN 12	,068	,000	,097	,193	,097	,166
TENSIÓN 13		,101	,000	,203	,174	,127
TENSIÓN 14	,101		,011	,308	,010	,138
TENSIÓN 15	,000	,011		,007	,113	,114
TENSIÓN 16	,203	,308	,007		,227	,070
TENSIÓN 17	,174	,010	,113	,227		,083
TENSIÓN 18	,127	,138	,114	,070	,083	
TENSIÓN 19	,000	,440	,000	,005	,248	,409
TENSIÓN 20	,284	,066	,297	,276	,288	,004
TENSIÓN 21	,139	,406	,093	,495	,039	,111
TENSIÓN 22	,000	,342	,000	,103	,033	,018
TENSIÓN 23	,000	,361	,000	,009	,376	,068

MATRIZ DE CORRELACIONES (Tensiones 19 a 23)

	TENSIÓN 19	TENSIÓN 20	TENSIÓN 21	TENSIÓN 22	TENSIÓN 23
SIG. TENSIÓN 1	,059	,165	,202	,158	,008
(UNILATERAL) TENSIÓN 2	,106	,388	,383	,171	,104
TENSIÓN 3	,193	,263	,079	,053	,161
TENSIÓN 4	,025	,092	,114	,018	,061
TENSIÓN 5	,127	,260	,286	,001	,032
TENSIÓN 6	,000	,191	,357	,000	,000
TENSIÓN 7	,000	,068	,039	,000	,000
TENSIÓN 8	,000	,254	,230	,000	,000
TENSIÓN 9	,000	,497	,277	,000	,000

MATRIZ DE CORRELACIONES (Tensiones 19 a 23, continuación)

	TENSIÓN 19	TENSIÓN 20	TENSIÓN 21	TENSIÓN 22	TENSIÓN 23
TENSIÓN 10	,000	,472	,313	,000	,000
TENSIÓN 11	,000	,020	,137	,000	,000
TENSIÓN 12	,275	,093	,031	,474	,430
TENSIÓN 13	,000	,284	,139	,000	,000
TENSIÓN 14	,440	,066	,406	,342	,361
TENSIÓN 15	,000	,297	,093	,000	,000
TENSIÓN 16	,005	,276	,495	,103	,009
TENSIÓN 17	,248	,288	,039	,033	,376
TENSIÓN 18	,409	,004	,111	,018	,068
TENSIÓN 19		,380	,227	,000	,000
TENSIÓN 20	,380		,007	,271	,398
TENSIÓN 21	,227	,007		,175	,414
TENSIÓN 22	,000	,271	,175		,000
TENSIÓN 23	,000	,398	,414	,000	

MATRIZ DE COMPONENTES ^(A)

	COMPONENTE			
	1	2	3	4
TENSIÓN 10	,741			
TENSIÓN 9	,738			
TENSIÓN 7	,709			
TENSIÓN 22	,696			
TENSIÓN 23	,691			
TENSIÓN 19	,689			
TENSIÓN 13	,684			
TENSIÓN 15	,648	-,366		
TENSIÓN 11	,637			,357
TENSIÓN 8	,632			
TENSIÓN 6	,600			
TENSIÓN 1	,441			
TENSIÓN 5	,435	,384		
TENSIÓN 4				
TENSIÓN 16				
TENSIÓN 14		,704		
TENSIÓN 12		,601		,355
TENSIÓN 3		,470	,444	
TENSIÓN 17		-,359	,622	
TENSIÓN 2		,500	,504	
TENSIÓN 18			,470	,442
TENSIÓN 20				,639
TENSIÓN 21			,411	,479

MÉTODO DE EXTRACCIÓN: ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES.

^(A) 4 COMPONENTES EXTRAÍDOS.

MATRIZ DE CONFIGURACIÓN ^(A)

	COMPONENTE			
	1	2	3	4
TENSIÓN 19	,787			
TENSIÓN 10	,778			
TENSIÓN 9	,740			
TENSIÓN 23	,694			
TENSIÓN 15	,687			
TENSIÓN 8	,658			
TENSIÓN 22	,643			
TENSIÓN 6	,642			
TENSIÓN 11	,624	,394		
TENSIÓN 13	,619			
TENSIÓN 7	,614			
TENSIÓN 16				
TENSIÓN 14		,685		
TENSIÓN 17		-,657		
TENSIÓN 12		,645		
TENSIÓN 2			,789	
TENSIÓN 3			,729	
TENSIÓN 5			,597	
TENSIÓN 1			,429	
TENSIÓN 20				,653
TENSIÓN 21				,636
TENSIÓN 18				,630
TENSIÓN 4				,362

MÉTODO DE EXTRACCIÓN: ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES.

MÉTODO DE ROTACIÓN: NORMALIZACIÓN OBLIMIN CON KAISER.

^(A) LA ROTACIÓN HA CONVERGIDO EN 13 ITERACIONES.

MATRIZ DE CORRELACIONES DE COMPONENTES

COMPONENTE	1	2	3	4
1	1,000	,065	,186	,095
2	,065	1,000	,097	-,012
3	,186	,097	1,000	,059
4	,095	-,012	,059	1,000

MÉTODO DE EXTRACCIÓN: ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES.

MÉTODO DE ROTACIÓN: NORMALIZACIÓN OBLIMIN CON KAISER.

Tablas complementarias del análisis factorial de los BENEFICIOS:

MATRIZ DE CORRELACIONES (Beneficios 1 a 5)

		BENEFICIO 1	BENEFICIO 2	BENEFICIO 3	BENEFICIO 4	BENEFICIO 5
SIG. (UNILATERAL)	BENEFICIO 1		,000	,022	,000	,006
	BENEFICIO 2	,000		,000	,000	,000
	BENEFICIO 3	,022	,000		,002	,000
	BENEFICIO 4	,000	,000	,002		,005
	BENEFICIO 5	,006	,000	,000	,005	
	BENEFICIO 6	,017	,085	,012	,005	,036
	BENEFICIO 7	,023	,000	,000	,000	,000
	BENEFICIO 8	,003	,000	,000	,000	,001
	BENEFICIO 9	,000	,001	,011	,000	,031
	BENEFICIO 10	,015	,000	,004	,000	,000
	BENEFICIO 11	,001	,001	,000	,000	,001
	BENEFICIO 12	,017	,000	,000	,000	,033
	BENEFICIO 13	,000	,007	,000	,000	,000
	BENEFICIO 14	,007	,000	,000	,001	,000
	BENEFICIO 15	,016	,001	,001	,000	,287
	BENEFICIO 16	,023	,005	,102	,100	,060
	BENEFICIO 17	,098	,146	,173	,000	,381
	BENEFICIO 18	,398	,012	,003	,032	,125

MATRIZ DE CORRELACIONES (Beneficios 6 a 10)

		BENEFICIO 6	BENEFICIO 7	BENEFICIO 8	BENEFICIO 9	BENEFICIO 10
SIG. (UNILATERAL)	BENEFICIO 1	,017	,023	,003	,000	,015
	BENEFICIO 2	,085	,000	,000	,001	,000
	BENEFICIO 3	,012	,000	,000	,011	,004
	BENEFICIO 4	,005	,000	,000	,000	,000
	BENEFICIO 5	,036	,000	,001	,031	,000
	BENEFICIO 6		,031	,000	,002	,111
	BENEFICIO 7	,031		,001	,000	,000
	BENEFICIO 8	,000	,001		,000	,000
	BENEFICIO 9	,002	,000	,000		,000
	BENEFICIO 10	,111	,000	,000	,000	
	BENEFICIO 11	,006	,004	,001	,006	,000
	BENEFICIO 12	,013	,000	,019	,025	,024
	BENEFICIO 13	,007	,000	,000	,000	,000
	BENEFICIO 14	,004	,000	,000	,024	,000
	BENEFICIO 15	,030	,002	,050	,003	,015
	BENEFICIO 16	,276	,051	,085	,131	,033
	BENEFICIO 17	,009	,070	,014	,030	,244
	BENEFICIO 18	,040	,103	,229	,027	,030

MATRIZ DE CORRELACIONES (Beneficios 11 a 15)

		BENEFICIO 11	BENEFICIO 12	BENEFICIO 13	BENEFICIO 14	BENEFICIO 15
SIG. (UNILATERAL)	BENEFICIO 1	,001	,017	,000	,007	,016
	BENEFICIO 2	,001	,000	,007	,000	,001
	BENEFICIO 3	,000	,000	,000	,000	,001
	BENEFICIO 4	,000	,000	,000	,001	,000
	BENEFICIO 5	,001	,033	,000	,000	,287
	BENEFICIO 6	,006	,013	,007	,004	,030
	BENEFICIO 7	,004	,000	,000	,000	,002
	BENEFICIO 8	,001	,019	,000	,000	,050
	BENEFICIO 9	,006	,025	,000	,024	,003
	BENEFICIO 10	,000	,024	,000	,000	,015
	BENEFICIO 11		,000	,000	,008	,069
	BENEFICIO 12	,000		,003	,000	,025
	BENEFICIO 13	,000	,003		,000	,038
	BENEFICIO 14	,008	,000	,000		,002
	BENEFICIO 15	,069	,025	,038	,002	
	BENEFICIO 16	,206	,120	,053	,050	,004
	BENEFICIO 17	,490	,042	,374	,027	,000
	BENEFICIO 18	,250	,055	,052	,019	,014

MATRIZ DE CORRELACIONES (Beneficios 16 a 18)

		BENEFICIO 16	BENEFICIO 17	BENEFICIO 18
SIG. (UNILATERAL)	BENEFICIO 1	,023	,098	,398
	BENEFICIO 2	,005	,146	,012
	BENEFICIO 3	,102	,173	,003
	BENEFICIO 4	,100	,000	,032
	BENEFICIO 5	,060	,381	,125
	BENEFICIO 6	,276	,009	,040
	BENEFICIO 7	,051	,070	,103
	BENEFICIO 8	,085	,014	,229
	BENEFICIO 9	,131	,030	,027
	BENEFICIO 10	,033	,244	,030
	BENEFICIO 11	,206	,490	,250
	BENEFICIO 12	,120	,042	,055
	BENEFICIO 13	,053	,374	,052
	BENEFICIO 14	,050	,027	,019
	BENEFICIO 15	,004	,000	,014
	BENEFICIO 16		,000	,000
	BENEFICIO 17	,000		,000
	BENEFICIO 18	,000	,000	

MATRIZ DE COMPONENTES ^(A)

	COMPONENTE	
	1	2
BENEFICIO 2	,685	
BENEFICIO 4	,684	
BENEFICIO 14	,670	
BENEFICIO 7	,666	
BENEFICIO 3	,652	
BENEFICIO 13	,641	
BENEFICIO 8	,629	
BENEFICIO 10	,614	
BENEFICIO 9	,611	
BENEFICIO 11	,567	
BENEFICIO 5	,566	
BENEFICIO 12	,539	
BENEFICIO 1	,516	
BENEFICIO 15	,477	,403
BENEFICIO 6	,441	
BENEFICIO 17	,356	,727
BENEFICIO 18	,367	,632
BENEFICIO 16	,360	,598

MÉTODO DE EXTRACCIÓN: ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES.

^(A) 2 COMPONENTES EXTRAÍDOS.**MATRIZ DE CONFIGURACIÓN ^(A)**

	COMPONENTE	
	1	2
BENEFICIO 13	,708	
BENEFICIO 11	,678	
BENEFICIO 7	,673	
BENEFICIO 5	,666	
BENEFICIO 2	,663	
BENEFICIO 3	,647	
BENEFICIO 14	,643	
BENEFICIO 10	,637	
BENEFICIO 8	,631	
BENEFICIO 4	,584	
BENEFICIO 9	,568	
BENEFICIO 1	,533	
BENEFICIO 12	,503	
BENEFICIO 6	,362	
BENEFICIO 17		,827
BENEFICIO 18		,731
BENEFICIO 16		,695
BENEFICIO 15		,520

MÉTODO DE EXTRACCIÓN: ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES.

MÉTODO DE ROTACIÓN: NORMALIZACIÓN OBLIMIN CON KAISER.

^(A) LA ROTACIÓN HA CONVERGIDO EN 4 ITERACIONES.

MATRIZ DE CORRELACIONES DE COMPONENTES

COMPONENTE	1	2
1	1,000	,313
2	,313	1,000

MÉTODO DE EXTRACCIÓN: ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES.
MÉTODO DE ROTACIÓN: NORMALIZACIÓN OBLIMIN CON KAISER.

Tablas del análisis factorial de los PROBLEMAS:**KMO Y PRUEBA DE BARTLETT**

MEDIDA DE ADECUACIÓN MUESTRAL DE KAISER-MEYER-OLKIN.		,762
PRUEBA DE ESFERICIDAD DE BARTLETT	CHI-CUADRADO APROXIMADO	253,528
	GL	36
	SIG.	,000

MATRIZ DE CORRELACIONES

		PROBLEMA 1	PROBLEMA 2	PROBLEMA 3	PROBLEMA 4	PROBLEMA 5
SIG.	PROBLEMA 1		,010	,000	,001	,005
(UNILATERAL)	PROBLEMA 2	,010		,000	,070	,000
	PROBLEMA 3	,000	,000		,000	,258
	PROBLEMA 4	,001	,070	,000		,001
	PROBLEMA 5	,005	,000	,258	,001	
	PROBLEMA 6	,003	,001	,000	,000	,000
	PROBLEMA 7	,000	,000	,001	,138	,000
	PROBLEMA 8	,000	,000	,005	,068	,000
	PROBLEMA 9	,000	,021	,004	,001	,000

MATRIZ DE CORRELACIONES

		PROBLEMA 6	PROBLEMA 7	PROBLEMA 8	PROBLEMA 9
SIG.	PROBLEMA 1	,003	,000	,000	,000
(UNILATERAL)	PROBLEMA 2	,001	,000	,000	,021
	PROBLEMA 3	,000	,001	,005	,004
	PROBLEMA 4	,000	,138	,068	,001
	PROBLEMA 5	,000	,000	,000	,000
	PROBLEMA 6		,000	,002	,000
	PROBLEMA 7	,000		,000	,000
	PROBLEMA 8	,002	,000		,002
	PROBLEMA 9	,000	,000	,002	

COMUNALIDADES

	INICIAL	EXTRACCIÓN
PROBLEMA 1	1,000	,411
PROBLEMA 2	1,000	,420
PROBLEMA 3	1,000	,357
PROBLEMA 4	1,000	,240
PROBLEMA 5	1,000	,363
PROBLEMA 6	1,000	,466
PROBLEMA 7	1,000	,542
PROBLEMA 8	1,000	,488
PROBLEMA 9	1,000	,362

MÉTODO DE EXTRACCIÓN: ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES.

VARIANZA TOTAL EXPLICADA

COMPONENTE	AUTOVALORES INICIALES			SUMAS DE LAS SATURACIONES AL CUADRADO DE LA EXTRACCIÓN		
	TOTAL	% DE LA VARIANZA	% ACUMULADO	TOTAL	% DE LA VARIANZA	% ACUMULADO
1	3,649	40,548	40,548	3,649	40,548	40,548
2	1,168	12,981	53,529			
3	,973	10,810	64,339			
4	,829	9,216	73,555			
5	,711	7,900	81,455			
6	,588	6,533	87,988			
7	,458	5,091	93,079			
8	,320	3,551	96,630			
9	,303	3,370	100,000			

MÉTODO DE EXTRACCIÓN: ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES.

MATRIZ DE COMPONENTES ^(A)

	COMPONENTE
	1
PROBLEMA 7	,736
PROBLEMA 8	,699
PROBLEMA 6	,683
PROBLEMA 2	,648
PROBLEMA 1	,641
PROBLEMA 5	,602
PROBLEMA 9	,602
PROBLEMA 3	,598
PROBLEMA 4	,490

MÉTODO DE EXTRACCIÓN: ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES.

^(A) 1 COMPONENTES EXTRAÍDOS.

MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS ^(A)

^(A) SÓLO SE HA EXTRAÍDO UN COMPONENTE. LA SOLUCIÓN NO PUEDE SER ROTADA.

ANEXO N° 9

Estudios diferenciales de las TENSIONES, BENEFICIOS y PROBLEMAS (SPSS, Versión 13.0)

PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS**RANGOS DE LAS TENSIONES SEGÚN TRES CATEGORÍAS DE CARGOS (Tensiones 1 a 12)**

	CARGO	N	RANGO PROMEDIO
TENSIÓN 1	CATEGORÍA 1	23	46,17
	CATEGORÍA 2	44	47,70
	CATEGORÍA 3	30	53,07
	Total	97	
TENSIÓN 2	CATEGORÍA 1	23	45,70
	CATEGORÍA 2	44	46,98
	CATEGORÍA 3	30	54,50
	Total	97	
TENSIÓN 3	CATEGORÍA 1	23	45,74
	CATEGORÍA 2	44	47,33
	CATEGORÍA 3	30	53,95
	Total	97	
TENSIÓN 4	CATEGORÍA 1	23	51,22
	CATEGORÍA 2	44	45,99
	CATEGORÍA 3	30	51,72
	Total	97	
TENSIÓN 5	CATEGORÍA 1	23	47,24
	CATEGORÍA 2	44	46,89
	CATEGORÍA 3	30	53,45
	Total	97	
TENSIÓN 6	CATEGORÍA 1	23	47,85
	CATEGORÍA 2	44	45,51
	CATEGORÍA 3	30	55,00
	Total	97	
TENSIÓN 7	CATEGORÍA 1	23	50,37
	CATEGORÍA 2	44	45,59
	CATEGORÍA 3	30	52,95
	Total	97	
TENSIÓN 8	CATEGORÍA 1	23	50,24
	CATEGORÍA 2	44	45,56
	CATEGORÍA 3	30	53,10
	Total	97	
TENSIÓN 9	CATEGORÍA 1	23	48,35
	CATEGORÍA 2	44	47,01
	CATEGORÍA 3	30	52,42
	Total	97	
TENSIÓN 10	CATEGORÍA 1	23	48,33
	CATEGORÍA 2	44	47,35
	CATEGORÍA 3	30	51,93
	Total	97	
TENSIÓN 11	CATEGORÍA 1	23	45,80
	CATEGORÍA 2	44	43,64
	CATEGORÍA 3	30	59,32
	Total	97	
TENSIÓN 12	CATEGORÍA 1	23	38,02
	CATEGORÍA 2	44	48,86
	CATEGORÍA 3	30	57,62
	Total	97	

RANGOS DE LAS TENSIONES SEGÚN TRES CATEGORÍAS DE CARGOS (Tensiones 13 a 23)

	CARGO	N	RANGO PROMEDIO
TENSIÓN 13	CATEGORÍA 1	23	41,48
	CATEGORÍA 2	44	46,77
	CATEGORÍA 3	30	58,03
	Total	97	
TENSIÓN 14	CATEGORÍA 1	23	51,87
	CATEGORÍA 2	44	48,74
	CATEGORÍA 3	30	47,18
	Total	97	
TENSIÓN 15	CATEGORÍA 1	23	57,48
	CATEGORÍA 2	44	45,33
	CATEGORÍA 3	30	47,88
	Total	97	
TENSIÓN 16	CATEGORÍA 1	23	48,17
	CATEGORÍA 2	44	50,18
	CATEGORÍA 3	30	47,90
	Total	97	
TENSIÓN 17	CATEGORÍA 1	23	57,67
	CATEGORÍA 2	44	45,05
	CATEGORÍA 3	30	48,15
	Total	97	
TENSIÓN 18	CATEGORÍA 1	23	55,59
	CATEGORÍA 2	44	45,90
	CATEGORÍA 3	30	48,50
	Total	97	
TENSIÓN 19	CATEGORÍA 1	23	46,26
	CATEGORÍA 2	44	49,76
	CATEGORÍA 3	30	49,98
	Total	97	
TENSIÓN 20	CATEGORÍA 1	23	49,35
	CATEGORÍA 2	44	46,63
	CATEGORÍA 3	30	52,22
	Total	97	
TENSIÓN 21	CATEGORÍA 1	23	48,67
	CATEGORÍA 2	44	45,67
	CATEGORÍA 3	30	54,13
	Total	97	
TENSIÓN 22	CATEGORÍA 1	23	52,91
	CATEGORÍA 2	44	45,77
	CATEGORÍA 3	30	50,73
	Total	97	
TENSIÓN 23	CATEGORÍA 1	23	49,52
	CATEGORÍA 2	44	50,68
	CATEGORÍA 3	30	46,13
	Total	97	

RANGOS DE LOS BENEFICIOS SEGÚN TRES CATEGORÍAS DE CARGOS (Beneficios 1 a 3)

	CARGO	N	RANGO PROMEDIO
BENEFICIO 1	CATEGORÍA 1	23	51,28
	CATEGORÍA 2	44	49,53
	CATEGORÍA 3	30	46,47
	Total	97	
BENEFICIO 2	CATEGORÍA 1	23	57,61
	CATEGORÍA 2	44	43,94
	CATEGORÍA 3	30	49,82
	Total	97	
BENEFICIO 3	CATEGORÍA 1	23	56,93
	CATEGORÍA 2	44	48,33
	CATEGORÍA 3	30	43,90
	Total	97	

RANGOS DE LOS BENEFICIOS SEGÚN TRES CATEGORÍAS DE CARGOS (Beneficios 4 a 18)

	CARGO	N	RANGO PROMEDIO
BENEFICIO 4	CATEGORÍA 1	23	51,57
	CATEGORÍA 2	44	44,44
	CATEGORÍA 3	30	53,72
	Total	97	
BENEFICIO 5	CATEGORÍA 1	23	59,20
	CATEGORÍA 2	44	43,31
	CATEGORÍA 3	30	49,53
	Total	97	
BENEFICIO 6	CATEGORÍA 1	23	53,76
	CATEGORÍA 2	44	46,26
	CATEGORÍA 3	30	49,37
	Total	97	
BENEFICIO 7	CATEGORÍA 1	23	50,15
	CATEGORÍA 2	44	48,63
	CATEGORÍA 3	30	48,67
	Total	97	
BENEFICIO 8	CATEGORÍA 1	23	44,91
	CATEGORÍA 2	44	47,95
	CATEGORÍA 3	30	53,67
	Total	97	
BENEFICIO 9	CATEGORÍA 1	23	50,93
	CATEGORÍA 2	44	47,78
	CATEGORÍA 3	30	49,30
	Total	97	
BENEFICIO 10	CATEGORÍA 1	23	47,37
	CATEGORÍA 2	44	50,57
	CATEGORÍA 3	30	47,95
	Total	97	
BENEFICIO 11	CATEGORÍA 1	23	51,96
	CATEGORÍA 2	44	48,43
	CATEGORÍA 3	30	47,57
	Total	97	
BENEFICIO 12	CATEGORÍA 1	23	44,41
	CATEGORÍA 2	44	49,86
	CATEGORÍA 3	30	51,25
	Total	97	
BENEFICIO 13	CATEGORÍA 1	23	42,33
	CATEGORÍA 2	44	51,67
	CATEGORÍA 3	30	50,20
	Total	97	
BENEFICIO 14	CATEGORÍA 1	23	47,89
	CATEGORÍA 2	44	50,70
	CATEGORÍA 3	30	47,35
	Total	97	
BENEFICIO 15	CATEGORÍA 1	23	57,48
	CATEGORÍA 2	43	48,85
	CATEGORÍA 3	30	41,12
	Total	96	
BENEFICIO 16	CATEGORÍA 1	23	49,63
	CATEGORÍA 2	44	48,83
	CATEGORÍA 3	30	48,77
	Total	97	
BENEFICIO 17	CATEGORÍA 1	23	44,35
	CATEGORÍA 2	44	45,84
	CATEGORÍA 3	30	57,20
	Total	97	
BENEFICIO 18	CATEGORÍA 1	23	46,96
	CATEGORÍA 2	44	48,39
	CATEGORÍA 3	30	51,47
	Total	97	

ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE ^(A,B)

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
BENEFICIO 1	,461	2	,794
BENEFICIO 2	3,933	2	,140
BENEFICIO 3	3,125	2	,210
BENEFICIO 4	2,399	2	,301
BENEFICIO 5	5,626	2	,060
BENEFICIO 6	1,199	2	,549
BENEFICIO 7	,058	2	,971
BENEFICIO 8	1,488	2	,475
BENEFICIO 9	,212	2	,900
BENEFICIO 10	,284	2	,868
BENEFICIO 11	,391	2	,823
BENEFICIO 12	,897	2	,639
BENEFICIO 13	1,908	2	,385
BENEFICIO 14	,329	2	,849
BENEFICIO 15	5,203	2	,074
BENEFICIO 16	,017	2	,991
BENEFICIO 17	4,323	2	,115
BENEFICIO 18	,412	2	,814

^(A) Prueba de Kruskal-Wallis.^(B) Variable de agrupación: Cargo.**RANGOS DE LOS PROBLEMAS SEGÚN TRES CATEGORÍAS DE CARGOS**

	CARGO	N	RANGO PROMEDIO
PROBLEMA 1	CATEGORÍA 1	23	47,87
	CATEGORÍA 2	44	46,45
	CATEGORÍA 3	30	53,60
	Total	97	
PROBLEMA 2	CATEGORÍA 1	23	50,80
	CATEGORÍA 2	44	47,60
	CATEGORÍA 3	30	49,67
	Total	97	
PROBLEMA 3	CATEGORÍA 1	23	47,09
	CATEGORÍA 2	44	50,84
	CATEGORÍA 3	30	47,77
	Total	97	
PROBLEMA 4	CATEGORÍA 1	23	50,72
	CATEGORÍA 2	44	46,56
	CATEGORÍA 3	30	51,27
	Total	97	
PROBLEMA 5	CATEGORÍA 1	23	43,96
	CATEGORÍA 2	44	46,20
	CATEGORÍA 3	30	56,97
	Total	97	
PROBLEMA 6	CATEGORÍA 1	23	49,70
	CATEGORÍA 2	44	51,15
	CATEGORÍA 3	30	45,32
	Total	97	
PROBLEMA 7	CATEGORÍA 1	23	41,91
	CATEGORÍA 2	44	49,08
	CATEGORÍA 3	30	54,32
	Total	97	
PROBLEMA 8	CATEGORÍA 1	23	47,17
	CATEGORÍA 2	44	51,28
	CATEGORÍA 3	30	47,05
	Total	97	
PROBLEMA 9	CATEGORÍA 1	23	48,70
	CATEGORÍA 2	44	53,64
	CATEGORÍA 3	30	42,43
	Total	97	

ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE ^(A,B)

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
PROBLEMA 1	1,343	2	,511
PROBLEMA 2	,244	2	,885
PROBLEMA 3	,394	2	,821
PROBLEMA 4	,657	2	,720
PROBLEMA 5	3,903	2	,142
PROBLEMA 6	,835	2	,659
PROBLEMA 7	2,752	2	,253
PROBLEMA 8	,584	2	,747
PROBLEMA 9	3,139	2	,208

^(A) Prueba de Kruskal-Wallis.^(B) Variable de agrupación: Cargo.**RANGOS DE LAS TENSIONES SEGÚN EXPERIENCIA PROFESIONAL (Tensiones 1 a 9)**

	CARGO	N	RANGO PROMEDIO
TENSIÓN 1	Menos de 5 años.	38	51,36
	Entre 5 y 15 años.	48	50,38
	Entre 16 y 25 años.	7	31,57
	Más de 26 años.	4	40,63
	Total	97	
TENSIÓN 2	Menos de 5 años.	38	46,97
	Entre 5 y 15 años.	48	51,50
	Entre 16 y 25 años.	7	43,29
	Más de 26 años.	4	48,25
	Total	97	
TENSIÓN 3	Menos de 5 años.	38	47,86
	Entre 5 y 15 años.	48	48,84
	Entre 16 y 25 años.	7	46,36
	Más de 26 años.	4	66,38
	Total	97	
TENSIÓN 4	Menos de 5 años.	38	46,01
	Entre 5 y 15 años.	48	49,34
	Entre 16 y 25 años.	7	69,50
	Más de 26 años.	4	37,38
	Total	97	
TENSIÓN 5	Menos de 5 años.	38	47,64
	Entre 5 y 15 años.	48	52,04
	Entre 16 y 25 años.	7	55,50
	Más de 26 años.	4	14,00
	Total	97	
TENSIÓN 6	Menos de 5 años.	38	48,03
	Entre 5 y 15 años.	48	49,63
	Entre 16 y 25 años.	7	42,79
	Más de 26 años.	4	61,63
	Total	97	
TENSIÓN 7	Menos de 5 años.	38	42,57
	Entre 5 y 15 años.	48	53,95
	Entre 16 y 25 años.	7	50,79
	Más de 26 años.	4	47,63
	Total	97	
TENSIÓN 8	Menos de 5 años.	38	42,25
	Entre 5 y 15 años.	48	51,88
	Entre 16 y 25 años.	7	59,93
	Más de 26 años.	4	59,50
	Total	97	
TENSIÓN 9	Menos de 5 años.	38	47,33
	Entre 5 y 15 años.	48	49,97
	Entre 16 y 25 años.	7	49,36
	Más de 26 años.	4	52,63
	Total	97	

RANGOS DE LAS TENSIONES SEGÚN EXPERIENCIA PROFESIONAL (Tensiones 10 a 21)

	CARGO	N	RANGO PROMEDIO
TENSIÓN 10	Menos de 5 años.	38	40,53
	Entre 5 y 15 años.	48	54,11
	Entre 16 y 25 años.	7	52,93
	Más de 26 años.	4	61,25
	Total	97	
TENSIÓN 11	Menos de 5 años.	38	44,49
	Entre 5 y 15 años.	48	49,88
	Entre 16 y 25 años.	7	66,64
	Más de 26 años.	4	50,50
	Total	97	
TENSIÓN 12	Menos de 5 años.	38	51,46
	Entre 5 y 15 años.	48	47,69
	Entre 16 y 25 años.	7	55,57
	Más de 26 años.	4	29,88
	Total	97	
TENSIÓN 13	Menos de 5 años.	38	48,68
	Entre 5 y 15 años.	48	47,60
	Entre 16 y 25 años.	7	56,86
	Más de 26 años.	4	55,00
	Total	97	
TENSIÓN 14	Menos de 5 años.	38	55,14
	Entre 5 y 15 años.	48	47,30
	Entre 16 y 25 años.	7	35,93
	Más de 26 años.	4	33,88
	Total	97	
TENSIÓN 15	Menos de 5 años.	38	47,09
	Entre 5 y 15 años.	48	49,27
	Entre 16 y 25 años.	7	47,79
	Más de 26 años.	4	66,00
	Total	97	
TENSIÓN 16	Menos de 5 años.	38	50,13
	Entre 5 y 15 años.	48	48,60
	Entre 16 y 25 años.	7	52,36
	Más de 26 años.	4	37,13
	Total	97	
TENSIÓN 17	Menos de 5 años.	38	50,18
	Entre 5 y 15 años.	48	47,04
	Entre 16 y 25 años.	7	48,07
	Más de 26 años.	4	62,88
	Total	97	
TENSIÓN 18	Menos de 5 años.	38	50,25
	Entre 5 y 15 años.	48	47,88
	Entre 16 y 25 años.	7	52,00
	Más de 26 años.	4	45,38
	Total	97	
TENSIÓN 19	Menos de 5 años.	38	47,21
	Entre 5 y 15 años.	48	50,60
	Entre 16 y 25 años.	7	55,07
	Más de 26 años.	4	36,13
	Total	97	
TENSIÓN 20	Menos de 5 años.	38	46,70
	Entre 5 y 15 años.	48	51,14
	Entre 16 y 25 años.	7	61,00
	Más de 26 años.	4	24,25
	Total	97	
TENSIÓN 21	Menos de 5 años.	38	50,70
	Entre 5 y 15 años.	48	45,54
	Entre 16 y 25 años.	7	68,43
	Más de 26 años.	4	40,38
	Total	97	

RANGOS DE LAS TENSIONES SEGÚN EXPERIENCIA PROFESIONAL (Tensiones 22 a 23)

	CARGO	N	RANGO PROMEDIO
TENSIÓN 22	Menos de 5 años.	38	43,41
	Entre 5 y 15 años.	48	50,66
	Entre 16 y 25 años.	7	62,07
	Más de 26 años.	4	59,38
	Total	97	
TENSIÓN 23	Menos de 5 años.	38	44,26
	Entre 5 y 15 años.	48	52,99
	Entre 16 y 25 años.	7	49,79
	Más de 26 años.	4	44,75
	Total	97	

RANGOS DE LOS BENEFICIOS SEGÚN EXPERIENCIA PROFESIONAL (Beneficios 1 a 9)

	CARGO	N	RANGO PROMEDIO
BENEFICIO 1	Menos de 5 años.	38	45,70
	Entre 5 y 15 años.	48	53,43
	Entre 16 y 25 años.	7	45,00
	Más de 26 años.	4	34,25
	Total	97	
BENEFICIO 2	Menos de 5 años.	38	46,58
	Entre 5 y 15 años.	48	52,16
	Entre 16 y 25 años.	7	38,36
	Más de 26 años.	4	52,75
	Total	97	
BENEFICIO 3	Menos de 5 años.	38	48,32
	Entre 5 y 15 años.	48	51,24
	Entre 16 y 25 años.	7	36,64
	Más de 26 años.	4	50,25
	Total	97	
BENEFICIO 4	Menos de 5 años.	38	46,50
	Entre 5 y 15 años.	48	52,52
	Entre 16 y 25 años.	7	54,00
	Más de 26 años.	4	21,75
	Total	97	
BENEFICIO 5	Menos de 5 años.	38	51,21
	Entre 5 y 15 años.	48	49,96
	Entre 16 y 25 años.	7	34,86
	Más de 26 años.	4	41,25
	Total	97	
BENEFICIO 6	Menos de 5 años.	38	46,68
	Entre 5 y 15 años.	48	50,39
	Entre 16 y 25 años.	7	53,21
	Más de 26 años.	4	47,00
	Total	97	
BENEFICIO 7	Menos de 5 años.	38	44,59
	Entre 5 y 15 años.	48	53,15
	Entre 16 y 25 años.	7	49,64
	Más de 26 años.	4	40,00
	Total	97	
BENEFICIO 8	Menos de 5 años.	38	49,92
	Entre 5 y 15 años.	48	49,01
	Entre 16 y 25 años.	7	55,93
	Más de 26 años.	4	28,00
	Total	97	
BENEFICIO 9	Menos de 5 años.	38	47,72
	Entre 5 y 15 años.	48	49,88
	Entre 16 y 25 años.	7	57,64
	Más de 26 años.	4	35,50
	Total	97	

RANGOS DE LOS BENEFICIOS SEGÚN EXPERIENCIA PROFESIONAL (Beneficios 10 a 18)

	CARGO	N	RANGO PROMEDIO
BENEFICIO 10	Menos de 5 años.	38	52,89
	Entre 5 y 15 años.	48	45,94
	Entre 16 y 25 años.	7	46,29
	Más de 26 años.	4	53,50
	Total	97	
BENEFICIO 11	Menos de 5 años.	38	49,41
	Entre 5 y 15 años.	48	48,88
	Entre 16 y 25 años.	7	49,00
	Más de 26 años.	4	46,63
	Total	97	
BENEFICIO 12	Menos de 5 años.	38	44,76
	Entre 5 y 15 años.	48	52,36
	Entre 16 y 25 años.	7	45,14
	Más de 26 años.	4	55,63
	Total	97	
BENEFICIO 13	Menos de 5 años.	38	50,75
	Entre 5 y 15 años.	48	45,93
	Entre 16 y 25 años.	7	67,43
	Más de 26 años.	4	37,00
	Total	97	
BENEFICIO 14	Menos de 5 años.	38	52,41
	Entre 5 y 15 años.	48	49,58
	Entre 16 y 25 años.	7	32,21
	Más de 26 años.	4	39,00
	Total	97	
BENEFICIO 15	Menos de 5 años.	38	46,14
	Entre 5 y 15 años.	48	53,38
	Entre 16 y 25 años.	7	43,86
	Más de 26 años.	4	32,63
	Total	97	
BENEFICIO 16	Menos de 5 años.	38	50,14
	Entre 5 y 15 años.	48	48,17
	Entre 16 y 25 años.	7	47,57
	Más de 26 años.	4	50,63
	Total	97	
BENEFICIO 17	Menos de 5 años.	38	47,74
	Entre 5 y 15 años.	48	51,97
	Entre 16 y 25 años.	7	48,93
	Más de 26 años.	4	25,50
	Total	97	
BENEFICIO 18	Menos de 5 años.	38	50,55
	Entre 5 y 15 años.	48	48,32
	Entre 16 y 25 años.	7	37,50
	Más de 26 años.	4	62,50
	Total	97	

ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE ^(A,B)

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
BENEFICIO 1	3,319	3	,345
BENEFICIO 2	2,139	3	,544
BENEFICIO 3	1,854	3	,603
BENEFICIO 4	5,509	3	,138
BENEFICIO 5	2,750	3	,432
BENEFICIO 6	,612	3	,894
BENEFICIO 7	2,732	3	,435
BENEFICIO 8	2,923	3	,404
BENEFICIO 9	1,859	3	,602
BENEFICIO 10	1,624	3	,654
BENEFICIO 11	,042	3	,998

^(A) Prueba de Kruskal-Wallis.^(B) Variable de agrupación: Experiencia.

ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE ^(A,B) (continuación)

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
BENEFICIO 12	2,019	3	,568
BENEFICIO 13	4,865	3	,182
BENEFICIO 14	3,910	3	,271
BENEFICIO 15	3,636	3	,304
BENEFICIO 16	,154	3	,985
BENEFICIO 17	3,940	3	,268
BENEFICIO 18	2,467	3	,481

^(A) Prueba de Kruskal-Wallis.^(B) Variable de agrupación: Experiencia.**RANGOS DE LOS PROBLEMAS SEGÚN EXPERIENCIA PROFESIONAL**

	CARGO	N	RANGO PROMEDIO
PROBLEMA 1	Menos de 5 años.	38	42,24
	Entre 5 y 15 años.	48	53,99
	Entre 16 y 25 años.	7	48,57
	Más de 26 años.	4	54,13
	Total	97	
PROBLEMA 2	Menos de 5 años.	38	43,54
	Entre 5 y 15 años.	48	51,13
	Entre 16 y 25 años.	7	59,07
	Más de 26 años.	4	57,75
	Total	97	
PROBLEMA 3	Menos de 5 años.	38	46,68
	Entre 5 y 15 años.	48	50,82
	Entre 16 y 25 años.	7	47,93
	Más de 26 años.	4	51,00
	Total	97	
PROBLEMA 4	Menos de 5 años.	38	47,74
	Entre 5 y 15 años.	48	49,16
	Entre 16 y 25 años.	7	41,14
	Más de 26 años.	4	72,88
	Total	97	
PROBLEMA 5	Menos de 5 años.	38	46,57
	Entre 5 y 15 años.	48	50,14
	Entre 16 y 25 años.	7	51,79
	Más de 26 años.	4	53,63
	Total	97	
PROBLEMA 6	Menos de 5 años.	38	46,03
	Entre 5 y 15 años.	48	52,17
	Entre 16 y 25 años.	7	37,64
	Más de 26 años.	4	59,13
	Total	97	
PROBLEMA 7	Menos de 5 años.	38	45,93
	Entre 5 y 15 años.	48	50,17
	Entre 16 y 25 años.	7	48,21
	Más de 26 años.	4	65,50
	Total	97	
PROBLEMA 8	Menos de 5 años.	38	45,71
	Entre 5 y 15 años.	48	49,31
	Entre 16 y 25 años.	7	52,00
	Más de 26 años.	4	71,25
	Total	97	
PROBLEMA 9	Menos de 5 años.	38	48,64
	Entre 5 y 15 años.	48	51,23
	Entre 16 y 25 años.	7	34,50
	Más de 26 años.	4	51,00
	Total	97	

ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE ^(A,B)

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
PROBLEMA 1	4,299	3	,231
PROBLEMA 2	3,310	3	,346
PROBLEMA 3	,548	3	,908
PROBLEMA 4	3,760	3	,289
PROBLEMA 5	,588	3	,899
PROBLEMA 6	2,864	3	,413
PROBLEMA 7	2,082	3	,556
PROBLEMA 8	3,416	3	,332
PROBLEMA 9	2,424	3	,489

^(A) Prueba de Kruskal-Wallis.^(B) Variable de agrupación: Experiencia.**PRUEBA DE U DE MANN-WHITNEY****RANGOS DE LAS TENSIONES SEGÚN CARÁCTER (Tensiones 1 a 14)**

	CARÁCTER	N	RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS
TENSIÓN 1	PÚBLICO	32	41,77	1336,50
	PRIVADO	65	52,56	3416,50
	Total	97		
TENSIÓN 2	PÚBLICO	32	51,25	1640,00
	PRIVADO	65	47,89	3113,00
	Total	97		
TENSIÓN 3	PÚBLICO	32	49,36	1579,50
	PRIVADO	65	48,82	3173,50
	Total	97		
TENSIÓN 4	PÚBLICO	32	50,77	1624,50
	PRIVADO	65	48,13	3128,50
	Total	97		
TENSIÓN 5	PÚBLICO	32	52,17	1669,50
	PRIVADO	65	47,44	3083,50
	Total	97		
TENSIÓN 6	PÚBLICO	32	45,17	1445,50
	PRIVADO	65	50,88	3307,50
	Total	97		
TENSIÓN 7	PÚBLICO	32	45,41	1453,00
	PRIVADO	65	50,77	3300,00
	Total	97		
TENSIÓN 8	PÚBLICO	32	50,05	1601,50
	PRIVADO	65	48,48	3151,50
	Total	97		
TENSIÓN 9	PÚBLICO	32	46,59	1491,00
	PRIVADO	65	50,18	3262,00
	Total	97		
TENSIÓN 10	PÚBLICO	32	48,80	1561,50
	PRIVADO	65	49,10	3191,50
	Total	97		
TENSIÓN 11	PÚBLICO	32	46,73	1495,50
	PRIVADO	65	50,12	3257,50
	Total	97		
TENSIÓN 12	PÚBLICO	32	51,61	1651,50
	PRIVADO	65	47,72	3101,50
	Total	97		
TENSIÓN 13	PÚBLICO	32	53,44	1710,00
	PRIVADO	65	46,82	3043,00
	Total	97		
TENSIÓN 14	PÚBLICO	32	52,05	1665,50
	PRIVADO	65	47,50	3087,50
	Total	97		

RANGOS DE LAS TENSIONES SEGÚN CARÁCTER (Tensiones 15 a 23)

	CARÁCTER	N	RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS
TENSIÓN 15	PÚBLICO	32	52,22	1671,00
	PRIVADO	65	47,42	3082,00
	Total	97		
TENSIÓN 16	PÚBLICO	32	49,58	1586,50
	PRIVADO	65	48,72	3166,50
	Total	97		
TENSIÓN 17	PÚBLICO	32	48,86	1563,50
	PRIVADO	65	49,07	3189,50
	Total	97		
TENSIÓN 18	PÚBLICO	32	55,88	1788,00
	PRIVADO	65	45,62	2965,00
	Total	97		
TENSIÓN 19	PÚBLICO	32	47,34	1515,00
	PRIVADO	65	49,82	3238,00
	Total	97		
TENSIÓN 20	PÚBLICO	32	52,06	1666,00
	PRIVADO	65	47,49	3087,00
	Total	97		
TENSIÓN 21	PÚBLICO	32	47,72	1527,00
	PRIVADO	65	49,63	3226,00
	Total	97		
TENSIÓN 22	PÚBLICO	32	49,98	1599,50
	PRIVADO	65	48,52	3153,50
	Total	97		
TENSIÓN 23	PÚBLICO	32	53,66	1717,00
	PRIVADO	65	46,71	3036,00
	Total	97		

ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE ^(A)

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
TENSIÓN 1	808,500	1336,500	-1,865	,062
TENSIÓN 2	968,000	3113,000	-,568	,570
TENSIÓN 3	1028,500	3173,500	-,092	,927
TENSIÓN 4	983,500	3128,500	-,445	,656
TENSIÓN 5	938,500	3083,500	-,825	,410
TENSIÓN 6	917,500	1445,500	-,970	,332
TENSIÓN 7	925,000	1453,000	-,912	,362
TENSIÓN 8	1006,500	3151,500	-,264	,792
TENSIÓN 9	963,000	1491,000	-,609	,543
TENSIÓN 10	1033,500	1561,500	-,051	,959
TENSIÓN 11	967,500	1495,500	-,574	,566
TENSIÓN 12	956,500	3101,500	-,658	,511
TENSIÓN 13	898,000	3043,000	-1,126	,260
TENSIÓN 14	942,500	3087,500	-,770	,441
TENSIÓN 15	937,000	3082,000	-,814	,416
TENSIÓN 16	1021,500	3166,500	-,146	,884
TENSIÓN 17	1035,500	1563,500	-,036	,971
TENSIÓN 18	820,000	2965,000	-1,749	,080
TENSIÓN 19	987,000	1515,000	-,417	,677
TENSIÓN 20	942,000	3087,000	-,788	,431
TENSIÓN 21	999,000	1527,000	-,334	,739
TENSIÓN 22	1008,500	3153,500	-,258	,797
TENSIÓN 23	891,000	3036,000	-1,190	,234

^(A) Variable de agrupación: Carácter.

RANGOS DE LOS BENEFICIOS SEGÚN CARÁCTER

	CARÁCTER	N	RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS
BENEFICIO 1	PÚBLICO	32	49,80	1593,50
	PRIVADO	65	48,61	3159,50
	Total	97		
BENEFICIO 2	PÚBLICO	32	48,19	1542,00
	PRIVADO	65	49,40	3211,00
	Total	97		
BENEFICIO 3	PÚBLICO	32	44,88	1436,00
	PRIVADO	65	51,03	3317,00
	Total	97		
BENEFICIO 4	PÚBLICO	32	47,08	1506,50
	PRIVADO	65	49,95	3246,50
	Total	97		
BENEFICIO 5	PÚBLICO	32	52,39	1676,50
	PRIVADO	65	47,33	3076,50
	Total	97		
BENEFICIO 6	PÚBLICO	32	46,05	1473,50
	PRIVADO	65	50,45	3279,50
	Total	97		
BENEFICIO 7	PÚBLICO	32	48,63	1556,00
	PRIVADO	65	49,18	3197,00
	Total	97		
BENEFICIO 8	PÚBLICO	32	44,61	1427,50
	PRIVADO	65	51,16	3325,50
	Total	97		
BENEFICIO 9	PÚBLICO	32	47,44	1518,00
	PRIVADO	65	49,77	3235,00
	Total	97		
BENEFICIO 10	PÚBLICO	32	47,34	1515,00
	PRIVADO	65	49,82	3238,00
	Total	97		
BENEFICIO 11	PÚBLICO	32	48,34	1547,00
	PRIVADO	65	49,32	3206,00
	Total	97		
BENEFICIO 12	PÚBLICO	32	43,30	1385,50
	PRIVADO	65	51,81	3367,50
	Total	97		
BENEFICIO 13	PÚBLICO	32	48,28	1545,00
	PRIVADO	65	49,35	3208,00
	Total	97		
BENEFICIO 14	PÚBLICO	32	46,28	1481,00
	PRIVADO	65	50,34	3272,00
	Total	97		
BENEFICIO 15	PÚBLICO	32	50,16	1605,00
	PRIVADO	65	48,43	3148,00
	Total	97		
BENEFICIO 16	PÚBLICO	32	52,73	1687,50
	PRIVADO	65	47,16	3065,50
	Total	97		
BENEFICIO 17	PÚBLICO	32	47,81	1530,00
	PRIVADO	65	49,58	3223,00
	Total	97		
BENEFICIO 18	PÚBLICO	32	52,41	1677,00
	PRIVADO	65	47,32	3076,00
	Total	97		

ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE ^(A)

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
BENEFICIO 1	1014,500	3159,500	-,208	,836
BENEFICIO 2	1014,000	1542,000	-,209	,835
BENEFICIO 3	908,000	1436,000	-1,063	,288
BENEFICIO 4	978,500	1506,500	-,494	,621
BENEFICIO 5	931,500	3076,500	-,899	,369
BENEFICIO 6	945,500	1473,500	-,764	,445
BENEFICIO 7	1028,000	1556,000	-,099	,922
BENEFICIO 8	899,500	1427,500	-1,123	,261
BENEFICIO 9	990,000	1518,000	-,401	,689
BENEFICIO 10	987,000	1515,000	-,428	,668
BENEFICIO 11	1019,000	1547,000	-,170	,865
BENEFICIO 12	857,500	1385,500	-1,443	,149
BENEFICIO 13	1017,000	1545,000	-,185	,854
BENEFICIO 14	953,000	1481,000	-,698	,485
BENEFICIO 15	1003,000	3148,000	-,306	,760
BENEFICIO 16	920,500	3065,500	-,974	,330
BENEFICIO 17	1002,000	1530,000	-,314	,754
BENEFICIO 18	931,000	3076,000	-,879	,379

^(A) Variable de agrupación: Carácter.

RANGOS DE LOS PROBLEMAS SEGÚN CARÁCTER

	CARÁCTER	N	RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS
PROBLEMA 1	PÚBLICO	32	45,89	1468,50
	PRIVADO	65	50,53	3284,50
	Total	97		
PROBLEMA 2	PÚBLICO	32	52,47	1679,00
	PRIVADO	65	47,29	3074,00
	Total	97		
PROBLEMA 3	PÚBLICO	32	46,92	1501,50
	PRIVADO	65	50,02	3251,50
	Total	97		
PROBLEMA 4	PÚBLICO	32	45,44	1454,00
	PRIVADO	65	50,75	3299,00
	Total	97		
PROBLEMA 5	PÚBLICO	32	45,69	1462,00
	PRIVADO	65	50,63	3291,00
	Total	97		
PROBLEMA 6	PÚBLICO	32	39,44	1262,00
	PRIVADO	65	53,71	3491,00
	Total	97		
PROBLEMA 7	PÚBLICO	32	48,03	1537,00
	PRIVADO	65	49,48	3216,00
	Total	97		
PROBLEMA 8	PÚBLICO	32	48,47	1551,00
	PRIVADO	65	49,26	3202,00
	Total	97		
PROBLEMA 9	PÚBLICO	32	45,64	1460,50
	PRIVADO	65	50,65	3292,50
	Total	97		

ANEXO N° 10

Perfiles académicos y profesionales de los entrevistados (por orden alfabético):

ALFARO DRAKE, TOMÁS

Ingeniero de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería (ICAI) de la Universidad Pontificia Comillas y Máster en Economía y Dirección de Empresas (MBA) por el IESE Business School de la Universidad de Navarra.

Ha trabajado en las empresas Dimetal, Johnson Wax Española y en el Instituto de Empresas. Ha desarrollado una constante actividad docente como profesor de Finanzas y Marketing. También ha sido consultor en materias de Finanzas y Marketing de empresas nacionales y multinacionales de diferentes sectores, entre otros: Financiero, Industrial, Distribución y de Servicios.

En la actualidad es el Director de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y de la Diplomatura en Ciencias Empresariales de la Universidad Francisco de Vitoria. También es Consejero Independiente del BBVA (Banco Bilbao Vizcaya Argentaria).

ARIAS HORMAECHEA, LUIS

Ingeniero Naval y Máster en Negocio Marítimo por el Instituto Marítimo Español e ICADE, Universidad Pontificia de Comillas. También ha cursado el Programa de Dirección General del IESE, Universidad de Navarra. Su experiencia profesional contempla las siguientes posiciones: Subdirector Colegio Mayor Moncloa, Director Colegio Mayor Santillana y Asesor Dirección de Estudios de la Cancillería de la Universidad de Navarra.

En la actualidad es el Director de programas de Executive Education, del IESE Business School.

BARSKY, OSVALDO

Contador Público Nacional y Perito Partidor por la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Rosario. Magíster en Sociología Rural del Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales (CLACSO - PUCE). Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Se ha desempeñado como Secretario Académico del Fondo de Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC) y como Coordinador del Área de Acreditación de posgrados de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). También ha sido Director de la Maestría en Estudios Sociales Agrarios de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Es miembro del Área de Educación Superior de la Universidad de Belgrano.

Entre sus publicaciones sobre la problemática universitaria se destacan sus libros “Los posgrados universitarios en la República Argentina”, “Los desafíos de la universidad argentina” y “La formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo: casos comparados”.

BISTUÉ, MARÍA TERESA

Arquitecta de la Universidad de Mendoza (Argentina). Máster en Dirección de Empresas de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Juan Agustín Mazza (Argentina). PhD Candidate. Responsable de diseño e implementación de nuevos proyectos y propuestas educativas para el área de la empresa. Responsable de selección, inducción y coaching de profesionales para el desempeño como facilitadores de aprendizaje. Actualmente es Rectora de ADEN, Business School. También es responsable del diseño, implementación y gestión del Proyecto de Educación a Distancia para Educación Superior. Ex-Rectora de una institución educativa en el área de Ciencias Empresariales. Ha ejercido como arquitecta durante 12 años en diseño de proyectos, dirección técnica y gestión en el ámbito privado y público. Ha obtenido premios en concursos nacionales e internacionales de proyectos ambientales.

BIZCARRONDO IBAÑEZ, ÁNGEL

Ingeniero Industrial Superior de la Escuela Técnica Superior Ingenieros Industriales de Bilbao. Director del Centro de Estudios de Garrigues. Inspector de Finanzas del Estado desde el 1976. Subdirector General de Inspección Tributaria 1983-1985. Delegado Especial de Hacienda en Madrid 1985-1989. Director General de Gestión Tributaria 1989-1993. Secretario General de la Fundación Garrigues. Patrono de la Fundación por la Modernización de España. Patrono de la Fundación Euroamérica. Miembro del Consejo Asesor de la Fundación Ciencias de la Salud. Miembro del Consejo Asesor de la Cátedra Garrigues de Derecho Global. Es autor de diversos libros y publicaciones entre los que destacan: "Criterios para optar por la Tránsito Fiscal", "La Escuela de Inspección Financiera", "El IVA y el comercio minorista", "La planificación inspectora y las opciones del contribuyente", "El IVA y la pequeña industria en los países de la CEE", "El control de las fundaciones y otras entidades sin ánimo de lucro", "La gestión de un impuesto personal: el impuesto personal sobre la renta de las Personas Físicas", "La Armonización Fiscal a Europa", etc. Igualmente ha colaborado como autor de comentarios sobre el IRPF y sobre el Impuesto sobre Sociedades en la obra CISS FISCAL. Conferenciante con carácter regular en las principales universidades sobre temas económicos, tributarios y de gestión de conocimientos.

DE MIGUEL DÍAZ, MARIO

Licenciado en Pedagogía y Psicología y Doctor en Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid.

Se ha desempeñado como Director del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Oviedo. También ha sido Miembro del Comité Técnico del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (España) y ha obtenido el Primer Premio Nacional a la Investigación Educativa en la Convocatoria de Premios Nacionales e Innovación Educativas en 1992 del Ministerio de Educación y Cultura y el Centro de Investigación y Documentación Educativa (España).

Actualmente es Catedrático de la Universidad de Oviedo y Profesor Invitado en varias

universidades de Europa y América Latina y el Caribe. Es autor de diversos libros y artículos sobre evaluación institucional universitaria y acreditación, entre los que pueden mencionarse “Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación superior”, “Adaptación de los planes de estudio al proceso de Convergencia Europea” y “Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias”.

DEPETRIS, MARÍA ROSA

Traductora Pública Nacional y Profesora en Lengua y Literatura Francesa de la Universidad Nacional de La Plata. Posgrado en Formación Pedagógica a través de una beca otorgada por el Gobierno de Francia. Posgrado en Gestión Educativa de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Ha recibido capacitación en Evaluación Externa de Instituciones Universitarias de América Latina de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). Doctorado en Educación Superior de la Universidad de Palermo en curso.

Ha sido Consultora en la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitarias (CONEAU), Directora Residente en la República de Nicaragua del Programa de Formación en Liderazgo Universitario y Secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de La Plata.

Actualmente es Coordinadora General de Programas de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología e Integrante del Banco de Evaluadores de Proyectos de Extensión de la Universidad Nacional de La Plata (Área Educación). Ha participado como panelista en numerosos seminarios, jornadas y congresos tanto a nivel nacional como internacional.

ESCOTET, MIGUEL ÁNGEL

Doctor en Filosofía y M.A. por la Universidad de Nebraska en Lincoln y la Universidad de Texas en Austin.

Ha sido Director del Instituto Internacional de Desarrollo de la Educación de Florida International University de Miami, Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Rector de la Universidad Iberoamericana de Postgrado de Salamanca, Fundador y Vicerrector Académico de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela, Director Ejecutivo del Consejo Universitario Interamericano para el Desarrollo Económico y Social, Washington y Director General del Ministerio de Educación de Venezuela. Es Profesor Universitario en América Latina, España y Estados Unidos desde 1965. Durante su tiempo como catedrático, ha sido distinguido con el Frost Professorship Award y el Teaching Incentive Program Award como reconocimiento a su calidad docente y de investigación. Es Vicepresidente del Grupo Universitario Latinoamericano para la Reforma de la Educación y miembro del Board of Directors de la Comparative and International Education Society.

Actualmente es Director del Instituto de Postgrado y Formación Continua de la Universidad de Deusto (España) y Director de la Cátedra UNESCO y Universidad de Naciones Unidas sobre Historia y Futuro de la Universidad que se coordina con la Universidad de Palermo (Argentina).

Es autor de múltiples libros y ensayos, entre los que se destacan “Cultural and social foundations of education”, “Aprender para el futuro”, “Evaluación institucional universitaria”, “Educación y desarrollo desde la perspectiva sociológica”, “Tendencias de la educación superior a distancia”, “Diseño multivariado en psicología y educación”, “El mundo de la percepción” y “Estadística psicoeducativa”.

FANELLI, ANA MARÍA

Licenciada en Economía por la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Magíster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Doctora en Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Es egresada del Programa de Formación de Jóvenes Investigadores en la Especialidad Burocracia y Políticas Públicas del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES).

Es Profesora de grado en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad de San Andrés; y de posgrado, en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad de Palermo y Universidad Nacional de Tres de Febrero. Consultora del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de la UNESCO (IPE-UNESCO), de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Actualmente es Directora del Área de Investigaciones de Educación Superior del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) e Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Ha publicado diversos trabajos sobre políticas comparadas de educación superior en América Latina, gestión de universidades públicas, educación superior transnacional y financiamiento universitario. Es autora de varios libros entre los que se destacan “La educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina”, “Gestión de las universidades públicas: la experiencia internacional” y “Diferenciación institucional y reformas curriculares en los sistemas de educación superior”.

FERNÁNDEZ LAMARRA, NORBERTO

Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y Especialista en Planeamiento, Organización y Administración de la Educación de la Universidad de Chile. Es Director Académico de Postgrado de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, donde dirige el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación y el Programa de Postgrados en Políticas y Administración de la Educación. Preside la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Como investigador es Categoría 1 del Programa de Incentivos. Es consultor nacional e internacional en el área de políticas, administración y gestión de la educación. Es profesor titular de Administración de la Educación en la Universidad de Buenos Aires y en las Universidades Nacionales de La Plata y Tres de Febrero. Ha sido miembro de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (1996-2001); asesor de la Comisión de Educación del Senado de la Nación (1984-2000); Director nacional de Planeamiento del Ministerio de Educación (1979-1975 y 1989-1992) y experto en su especialidad de la UNESCO (1975-1982).

También se desempeña como consultor de la UNESCO, del Consejo Federal de Inversiones, de la Organización de Estados Iberoamericanos, de la Organización Internacional para las Migraciones y de otros organismos internacionales.

Es autor de más de cien publicaciones, estudios, trabajos y artículos sobre la educación argentina y latinoamericana. En los últimos años, ha dictado alrededor de cien seminarios de posgrado y más de doscientas conferencias en el país y en exterior.

GARCÍA LOMBARDÍA, PILAR

Licenciada en Sociología y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Diplomada en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Máster en Acción Directiva (Master of Arts) del IESE, Business School, Universidad de Navarra. Doctora en Dirección de Empresa de la Universidad de Navarra.

Actualmente es Coordinadora y Responsable de la línea de investigación sobre Responsabilidad Social Corporativa del IESE, Business School; donde también ha integrado el Departamento de Comportamiento Humano en la Organización. También ha trabajado en el CTD (Centre Tècnic per la Dona) y ha sido Responsable de Recursos Humanos en VISCOFAN.

Desarrolla trabajos como freelance en el área de consultoría, formación e investigación; especialmente en las áreas de competencias, coaching y responsabilidad corporativa. Es autora de varios artículos y libros referidos a sus áreas de investigación.

JEPPESEN, CYNTHIA

Bioquímica y Magíster en Política Científica y Tecnológica de la Universidad de Buenos Aires. Ha trabajado en varios proyectos de cooperación científica multilateral y de evaluación y acreditación universitaria en el marco del MERCOSUR.

Ha integrado el equipo técnico de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en Argentina. Actualmente, es Gerente de Evaluación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en Argentina. Es autora del “Informe sobre los Postgrados en Argentina” y de otras importantes publicaciones sobre educación superior.

JORNET MELIÁ, JESÚS

Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. Actualmente es Catedrático del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Valencia. Su perfil profesional se centra fundamentalmente en el área de metodología de la investigación, medición y evaluación educativas. Es Profesor Invitado en varias universidades y autor de un gran número de artículos.

MASS, ANA MARÍA

Licenciada y Profesora en Letras de la Universidad de Buenos Aires, Máster en Letras

de la Universidad de Leiden y Máster en Educación de la Harvard University.

Ha comenzado su carrera profesional desde pequeña cuando a los dieciséis años gana una beca para finalizar el colegio secundario en Canadá en el United World College (UWC), donde obtuvo el Bachillerato Internacional junto con el tercer mejor promedio del mundo. Ha estudiado y trabajado en Estados Unidos hasta que en 1983 recibe un ofrecimiento de la Universidad Argentina de la Empresa (UADE) para fundar UADE – Senior, el primer centro de posgrados y capacitación de ejecutivos de la casa de altos estudios que funcionó hasta 2000.

Actualmente es Secretaria Académica de la UADE y Responsable del Capítulo de Educación del Club Harvard de Argentina.

MORA, JOSÉ GINÉS

Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales y Licenciado en Ciencias Físicas de la Universidad de Valencia. Actualmente es Director del Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior de la Universidad Politécnica de Valencia. Asesor de la Dirección General de Educación y Formación de la Comisión Europea para el desarrollo de la estrategia de Lisboa en educación superior. Presidente de la European Higher Education Society (EAIR). Vicepresidente del Governing Board del Institutional Higher Education Programme de la OCDE. Coordinador de la Comisión Valenciana de Acreditación y Evaluación de la Calidad. Editor Asociado de Tertiary Education and Management. Miembro de los Consejos Editoriales de Higher Education Policy y Higher Education Management and Policy. Ex-editor del European Journal of Education. Ha sido miembro de los diversos comités responsables de los programas de evaluación de las universidades españolas (1993-2003) y del Steering Committee de la European Network on Quality Assurance in Higher Education. Visiting Professor en The Pennsylvania State University y Visiting Scholar en Stanford University. Ha sido asesor para temas educativos de diversos gobiernos europeos y americanos, agencias y organismos internacionales (Banco Mundial, OCDE, Comisión Europea). Especializado en Políticas y Gestión de la Educación Superior, Mercado Laboral y Evaluación de la Calidad. Es autor de doscientas publicaciones en libros y revistas científicas y ha realizado más de doscientas ochenta presentaciones sobre estos temas en treinta y dos países.

PERALES MONTOLÍO, MARÍA JESÚS

Licenciada en Ciencias de la Educación y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Actualmente es Vicedecana de Relaciones Internacionales de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Coordinadora de la Diplomatura en Educación Social, Co-coordinadora del Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria para profesores noveles, Coordinadora del Programa de Innovación Educativa en segundo curso de Educación Social y Profesora Titular en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Valencia. Sus líneas de investigación están vinculadas con las áreas de medición y evaluación educativas. Es autora de varios artículos de sus ámbitos de investigación.

PÉREZ LINDO, AUGUSTO

Licenciado en Filosofía de la Universidad del Salvador y Doctor en Filosofía de la Universidad Católica de Lovaina. Actualmente es Profesor Titular de la Universidad de Buenos Aires, Director de la Maestría en Gestión y Políticas Universitarias en el MERCOSUR (Universidad Nacional de Lomas de Zamora), Asesor y Profesor de la Especialización en Gestión de la Educación Superior de la Universidad Nacional de Santiago del Estero y Profesor de la Maestría en Gestión Universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Ha sido Asesor del Programa de Autoevaluación de la Universidad Nacional de Formosa, Director de la Maestría en Desarrollo Social de la Universidad Nacional del Nordeste, Miembro del Comité de Pares Evaluadores de la Universidad Nacional de Córdoba en la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), Miembro de la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior, Consultor de varios programas de la Universidad de Buenos Aires, Consultor para el diseño del Sistema de Evaluación de Rendimientos Educativos de Catamarca (SEREC), Miembro del Comité Científico Internacional de la Revista *Education et Société*, Institut National de la Recherche Pédagogique de Francia, Asesor del Programa de Evaluación Institucional de la Universidad Nacional de Tucumán, Asesor del Programa de Evaluación Institucional de la Universidad Nacional del Nordeste, Contratado por el PNUD como consultor en el Subproyecto sobre Mejoramiento de la Gestión Universitaria - Evaluación de la Calidad (PRONATASS), Secretario General Académico de la Universidad Nacional del Comahue y de la Universidad Nacional del Sur. También, ha asesorado a varias universidades nacionales y extranjeras en temas de evaluación institucional.

Es autor de varias publicaciones entre las que se destacan “Universidad, Política y Sociedad”, “El problema de la verdad”, “La batalla de la inteligencia”, “Teoría y evaluación de la educación superior”, “El devenir de la verdad”, “Mutaciones: escenarios y filosofías del cambio de mundo”, “La educación superior”, “Políticas del conocimiento”, “Nuevos paradigmas y cambios en la conciencia histórica”, “Acción e inercia social”, “Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional”, “Reconstruir la sociedad: reinventar el Estado” y “Gestión del conocimiento”.

PÉREZ RASETTI, CARLOS

Profesor de Humanidades (Especialidad Letras) del Instituto Universitario de Santa Cruz, adscripto a la Universidad Nacional del Sur y cursa el Doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Ha sido Rector de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y del Instituto Universitario de Santa Cruz, Integrante del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y Miembro de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Ha sido Subsecretario de Educación, Diputado Provincial y Secretario de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Técnica de la Provincia de Santa Cruz.

Ha obtenido cargos docentes por concurso en las Universidades Nacionales de Lomas de Zamora y Patagonia Austral. Ha participado y organizado en gran número de congresos y jornadas y ha asesorado a varias instituciones, tanto nacionales como extranjeras.

Actualmente es Profesor de la Universidad Nacional de la Patagónica Austral y Asesor de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina.

Es autor de varias publicaciones entre las que se destacan: “Algunas características de la formación docente en las universidades argentinas”, “La acreditación y la formación de los ingenieros en Argentina”, “Evaluación integral de procesos en la acreditación de grado”, “La elección directa de rector”, “Colegios Universitarios, su viabilidad como estrategia de articulación”, “Posgrados: ¿estándares transversales o específicos?” y “Paradojas: la universidad y la crisis”.

PORCAR GÓMEZ, MARÍA LUISA NIEVES

Profesora de Matemática, Física y Cosmografía, Perita en Psicopedagogía y Psicometría, Magíster en Creatividad Aplicada Total, Especialista en Investigación Educativa y Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Cuyo. En la actualidad, cursa el Doctorado en Gestión para la Calidad de la Educación del Siglo XXI de la Universidad de Jaén.

Actualmente es Decana y Profesora Titular de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo y Representante de proyecto Tuning América Latina por la Universidad Nacional de Cuyo. También es Investigadora Categoría 2 y lleva a cabo la dirección del proyecto “Los contenidos procedimentales en la educación superior”.

Ha sido Secretaria Académica, Directora de Departamento de Matemática, Miembro de Consejo Directivo de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo y del Consejo Superior de dicha Universidad.

Ha sido expositora en numerosos seminarios, congresos y jornadas en relación con la temática de educación. Ha participado en numerosos encuentros nacionales e internacionales en representación de la Universidad Nacional de Cuyo, organizados por diferentes organizaciones como la de CINDA, la Red ACES del Programa ALFA, ANECA, Red de Formación Docente de Latinoamérica y el Caribe, UNESCO, Red Kipus, entre otros.

Es autora y co-autora de varias publicaciones, entre las que se destacan “Técnicas de creatividad”, “Los procesos del pensamiento creativo”, “Solución Creativa de Problemas”, “Enseñar matemática: números, formas, cantidades y juegos”.

RAMA VITALE, CLAUDIO

Licenciado en Economía de la Universidad de la República del Uruguay y de la Universidad Central de Venezuela, Licenciado en Sociología de la Universidad Central de Venezuela, Especialista en Administración de Empresas de la Universidad Católica Dalmazo Antonio Larrañaga, Magíster en Gerencia de la Educación de la Universidad Simón Rodríguez y Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad José María Vargas.

Ha sido Director del Instituto Nacional del Libro; Director del Sistema Nacional de Televisión; y Vicepresidente del Servicio Oficial de Difusión, Radiotelevisión y Espectáculos (SODRE) del Uruguay. Ha sido por largos años Investigador y Profesor Universitario en Venezuela (CENDES de la Universidad Central de Venezuela), en

Uruguay (Universidad de la República y Universidad de la Empresa) y en Argentina (Universidad de Palermo), donde ha ejercido además varios cargos de representación estudiantil, profesoral y de dirección universitaria.

Ha sido conferencista en más de noventa universidades e instituciones académicas en más de veinticinco países. Ha sido consultor para la OIM, el BID, el PNUD, la UNESCO y el CERLALC.

Ha publicado decenas de ensayos y nueve libros, por uno de los cuales ha recibido el Premio Nacional de Ensayo del Uruguay en 1999. Entre el 2001 y junio del 2006 ha sido Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) con sede en Venezuela. Actualmente trabaja en la Universidad Nacional Tres de Febrero.

RAMIÓ MATAS, CARLES

Doctor en Ciencias Políticas y de la Administración por la Universidad Autónoma de Barcelona. Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid.

Ha sido Vicerrector de Programación, Docencia y Evaluación de la Universidad Pompeu Fabra (2003-2005), Decano de la Facultad de Ciencias Políticas y Gestión Pública de la Universidad Pompeu Fabra (2001- 2003) y Director del Programa de América Latina del CIDOB.

Actualmente es Profesor Titular de Ciencia Política y de la Administración de la Universitat Pompeu Fabra. También es Profesor del INAP, de la Escuela de Administración Pública de Cataluña, del Instituto Vasco de Administración Pública, del Instituto Andaluz de Administración Pública, del Instituto Madrileño de Administración Pública y del Instituto Navarro de Administración Pública. Específicamente en posgrados, es Profesor en las Universidades Pompeu Fabra, Autónoma de Barcelona, Las Palmas, Complutense de Madrid, Murcia, País Vasco y La Rioja. A su vez, es Profesor Invitado en universidades e institutos de administración pública de México, Brasil, Perú, Colombia, Cuba y Nicaragua.

Se desempeña como Consultor de la Unión Europea, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Generalidad de Cataluña, el Ayuntamiento de Madrid, la Junta de Andalucía, la Diputación Foral de Gipuzkoa, la Diputación y el Ayuntamiento de Barcelona y en el Ayuntamiento de Hospitalet del Llobregat.

Ha publicado ocho libros y varios capítulos de libros y artículos sobre teoría de la organización, gestión pública, análisis de políticas públicas y ciencia de la administración sobre España, el sur de Europa y América Latina.

REVUELTA MARTÍNEZ, EDUARDO

Licenciado en Filosofía de la Universidad de Navarra. Ha realizado diversos cursos en las Universidades de Oxford y Cambridge. Máster en Dirección de Comercio Internacional.

Trabaja en Bankinter desde 1991 y en la actualidad dirige el Centro de la Banca Corporativa en Madrid. Es Profesor de la asignatura Antropología en Derecho en la European Business School del Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid), además de otras colaboraciones en la Fundación Universitaria San Pablo CEU y la Universidad de Zaragoza.

RIVAROLA, RODOLFO

Licenciado en Psicología de la Universidad del Salvador y Executive MBA del IAE – Escuela de Dirección y Negocios de la Universidad Austral.

Actualmente es Profesor Investigador del Área Comportamiento Humano en la Organización y Director de Estudios del Executive MBA del IAE.

Es Profesor Invitado del IESE (Universidad de Navarra, España), INALDE (Escuela de Dirección y Negocios de la Universidad de La Sabana, Colombia), ESE (Escuela de Negocios de la Universidad de los Andes, Chile), ICAMI (Escuela de Negocios, México) y AESE (Escola de Direção e Negócios, Portugal).

Ha sido Socio-Gerente de Quality Improvement, S.R.L. y Entrevistador y Analista de ATS (American Testing Service). Ha realizado diversos cursos en varias universidades, entre las que se destacan Harvard y Michigan.

Desarrolla tareas de asesoramiento, consultoría y coaching en diversas empresas con cobertura en España y Latinoamérica (sobre todo en Argentina, España, Chile, Ecuador, Venezuela, Colombia, Brasil y Costa Rica).

RODRÍGUEZ ESPINAR, SEBASTIÁN

Licenciado en Filosofía y Letras, Especialidad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (UB). Doctor en Pedagogía por la UB. Ha cursado estudios de postgrado en la Universidad de Florida (EE. UU.)

Ha compaginado los estudios de Pedagogía en la UB con el trabajo de maestro de EGB en centros privados de L' Hospitalet y Olesa de Montserrat. Ha ingresado como Profesor asociado en la UB en enero de 1974. En 1979 fue nombrado Profesor Adjunto Interino y en 1983 obtuvo plaza de Profesor Adjunto por oposición. En 1986 obtuvo la primera cátedra de universidad de España en la especialidad de Orientación Educativa dentro del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la UB.

Ha ocupado diversos cargos académicos y en el período 1990-1997 ha sido Fundador y Director del Gabinete de Evaluación e Innovación Universitaria de la UB.

Actualmente es Profesor de la materia de Educación Superior en la Facultad de Pedagogía de la UB, Coordinador de Innovación Metodológica de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU) y Director del grupo de investigación en la UB sobre Transiciones académicas y laborales dentro del programa de Doctorado del departamento MIDE.

Es autor de más de un centenar de publicaciones en ambos campos; un número destacable de las mismas han sido el resultado de la dirección y coordinación de diferentes equipos de trabajo. Publicaciones de especial resonancia han sido: “Factores de rendimiento escolar”, “La evaluación de las instituciones universitarias”, “Teoría y práctica de la orientación educativa”, “La evaluación del profesorado de secundaria”, “Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior”, “Educación superior y treball a Catalunya”, “Manual de tutoría universitaria”. Asimismo, es autor de un conjunto de guías y herramientas, pioneras en España para el desarrollo de la Evaluación Institucional.

Es participante en el Proyecto Columbus de Evaluación Institucional en diversos países latinoamericanos. Ha desarrollado cursos y seminarios de formación de profesorado y responsables académicos en diferentes universidades españolas y latinoamericanas.

Ha sido miembro del Comité Técnico del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de

las Universidades Españolas. Recientemente ha sido nombrado asesor de ANECA (Agencia Nacional de Evaluación, Certificación y Acreditación).

Ha dirigido una docena de tesis doctorales y en síntesis, dos campos han ocupado su actividad docente e investigadora a lo largo de las tres décadas como profesor universitario: orientación académico-profesional y evaluación institucional de la calidad de la enseñanza universitaria. Por lo tanto, es Profesor Invitado en cursos de doctorado de universidades españolas y ponente invitado en numerosos congresos y seminarios.

RUIZ RIVAS HERNANDO, CARMEN

Licenciada en Ciencias Matemáticas por la Universidad Complutense de Madrid. Doctora en Matemáticas por la Universidad de Barcelona. Ha realizado una estancia posdoctoral en la Universidad de California, en Berkeley.

Ha sido Directora General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia. Concretamente en el área de la gestión académica universitaria, ha sido Vicedecana de Estudiantes de la Facultad de Ciencias, Delegada del rector para las Relaciones Internacionales y Vicerrectora de Ordenación Académica, todo ello en la Universidad Autónoma de Madrid.

En el ámbito de las relaciones europeas, ha sido nombrada promotora del programa SOCRATES de la Unión Europea en España y ha sido coordinadora de diversos programas y redes internacionales financiados por la Unión Europea relacionados con la movilidad docente y la gestión universitaria. Entre ellos, el programa piloto ECTS, un programa ALFA de tres años con cinco universidades europeas y cinco latino-americanas y un proyecto TEMPUS con Roma y Armenia.

Actualmente es Directora de Programas de Armonización Europea en la Universidad Autónoma de Madrid, Coordinadora del Programa Piloto para la Armonización Europea de las Universidades de la Comunidad de Madrid, Miembro del Comité de Dirección de la Agencia para la Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP), Asesora del Programa de Convergencia Europea de la ANECA, miembro del grupo de trabajo de la CRUE sobre el Espacio Europeo de Educación Superior y Miembro del Comité Ejecutivo de la EUA (European University Association) para el Programa Piloto de Másters Europeos conjuntos.

También es Profesora en el Departamento de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Madrid. Sus trabajos de investigación, publicados en revistas internacionales, se enmarcan en el estudio de modelos multivariantes y conceptos de dependencia, participando de manera continuada en proyectos de investigación financiados.

SÁENZ DE MIERA, ANTONIO

Doctor en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. Director de la Cátedra de Análisis de la Responsabilidad Social de la Empresa, Universidad Antonio de Nebrija.

Ha sido profesor de la Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Alcalá de Henares, Director-Gerente de la Fundación Universidad-Empresa y Director de la Fundación San Benito de Alcántara. También ha sido Consejero Delegado de la Fundación COTEC para la Innovación Tecnológica (1992-2001). Presidente del Club de La Haya de Fundaciones Europeas (1993-1995).

En la actualidad es Miembro del Club de Roma, Presidente de la Red de Fundaciones Universidad-Empresa, Secretario del Patronato de la Fundación COTEC, Presidente de Honor del Centro de Fundaciones y Asesor de Iberdrola.

Es autor de más de centenar de obras, entre otras “La sociedad necesaria”, “El mayo francés”, “La responsabilidad social de la riqueza” y “El azul del puzzle”, “La identidad del tercer sector”, etc.

SEMINO, NORINA

Egresada de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral. Profesora de Enseñanza Media (Secundaria, Normal, Especial y Técnica) en Filosofía. Profesora de Educación Física y Maestra Normal Nacional de la Escuela Normal N° 2 de Rosario.

Especialista en Educación para América Latina. BRASIL-UNESCO IX CEEAL. Área: Planeamiento. Ha realizado estudios de posgrado sobre university planning and administration en la State University of New York at Albano (USA) y sociología de la educación en la Universidad de Santa María (Chile).

Actualmente es Asesora Académica del Delegado Rectoral y Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias Educación de la Universidad Católica Argentina (Sede Mendoza) y Coordinadora en el Doctorado en Educación, interjurisdiccional con la Universidad Católica de Cuyo (San Juan). También es Profesora de Epistemología en el ciclo de Licenciatura en Ciencias de la Educación para egresados de Profesorados (Facultad de Humanidades, Universidad Católica Argentina-Mendoza).

Ha desempeñado distintos cargos docentes y de coordinación y asesoría académica, tanto en la enseñanza pública como privada. Ha publicado diversos trabajos sobre currículo, formación docente y reforma universitaria, entre otros temas.

Ha dictado diversos cursos de perfeccionamiento en la Ciudad de Buenos Aires, Santa Fe, Rosario, Santiago del Estero, Tucumán, Mendoza y Córdoba, tarea en la que continúa. Ha participado en Seminarios, Congresos y Jornadas Educativas en el país y en el exterior. También ha sido miembro del jurado en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para el área Educación.

Es Evaluadora Externa de proyectos de investigación en el Centro de Investigación e Innovación Tecnológica de la Universidad John F.Kennedy y en el Centro de Investigación de la Universidad Católica de Santa Fe.

SIUFI, GABRIELA

Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Ha cursado varios estudios de posgrado, entre ellos: Experto Universitario en Planificación y Gestión de Proyectos de Cooperación para el Desarrollo en los ámbitos de la Educación, La Ciencia y La Cultura, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Programa de Iniciación a las Disciplinas de la Comunicación de la Universidad Hebrea Argentina Bar Ilán.

Ha sido Coordinadora del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional Universitaria en la Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación; Referente del Centro

Nacional Argentina del Proyecto Alfa-Tuning América Latina; y Miembro de la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior del MERCOSUR Educativo, representando al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina.

Ha desarrollado y dirigido varios programas tanto en el ámbito nacional como internacional.

Actualmente es Directora del Área de Cooperación Internacional e Internacionalización de la Educación Superior de la Universidad Nacional de Jujuy, Asesora en temas de evaluación para el Instituto Universitario Escuela de Medicina del Hospital Italiano y Representante para la Unión Europea del Proyecto Tuning América Latina.

SUAREZ MARTÍNEZ, FÉLIX

Licenciado en Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Máster de Filosofía de la Universidad Francisco de Vitoria.

Ha cursado el Programa de Dirección General de IESE Business School de la Universidad de Navarra. También ha obtenido el Diploma de Alta Dirección de Universidades de la Cátedra UNESCO de la Universidad Politécnica de Barcelona y de la Universidad Nebrija.

Ha realizado diversos cursos en el INSEAD, CEOE, ESIC, UCM. Máster Oficial de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Francisco de Vitoria.

Actualmente es Director de Postgrado y Consultoría Universidad Francisco de Vitoria y Presidente y Administrador único Servicios Generales Integrados, SL. Fundación IUVE.

TORRES, ADOLFO DOMINGO

Odontólogo de la Universidad Nacional del Nordeste, Especialista en Cirugía Buco Maxilo-Facial.

Ha sido Decano de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional del Nordeste (dos períodos), Rector de la Universidad Nacional del Nordeste (dos períodos), Consejero Directivo y Superior, Presidente del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), Miembro del Comité Ejecutivo del CIN y Ministro de Educación y Cultura de la Provincia de Corrientes. Asimismo, se ha desempeñado como Director de Departamentos Pedagógicos en la Facultad Odontología de la Universidad Nacional del Nordeste.

Actualmente es Vicepresidente de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONAEU) y Responsable del Área de Acreditación de Posgrados. También es Profesor Titular en la Cátedra de Cirugía Bucal II. Docente de Posgrado en las Facultades de Odontología y Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste.

Es autor y coautor de trabajos científicos de investigación y divulgación publicados en revistas nacionales e internacionales con y sin referato.

VILLA SÁNCHEZ, AURELIO

Actualmente es Vicerrector de Ordenación Académica de la Universidad de Deusto, donde la liderado la implementación del aprendizaje por competencias. También es

Profesor de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y Catedrático de Investigación Educativa.

Ha sido Director del Instituto de Ciencias de la Educación y Profesor de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, ambos cargos en la Universidad de Deusto.

Ha efectuado un gran número de ponencias en congresos y universidades. Es autor de varias publicaciones, entre las que pueden mencionarse: “Un modelo de profesor ideal”, “Perspectivas y problemas de la función docente”, “La evaluación del profesor: una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos”, “Reforma de las enseñanzas medias”, “El liderazgo en las empresas del País Vasco”, “Clima organizativo y de aula: teoría, modelos e instrumentos de medida”, “El liderazgo transformacional en los centros docentes”, “Autonomía institucional de los centros educativos”, “Dirección participativa y evaluación de centros”, “Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado”, “Los equipos directivos ante el uso de la evaluación”, “Liderazgo y organizaciones que aprenden”, “New heads in the New Europe” y “Aprendizaje basado en competencias”.

ANEXO N° 11

Listado de preguntas de la entrevista en profundidad:

1. CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO.

- 1.1. ¿Cómo ve la formación de posgrado en su país? ¿Y en el resto del mundo?
- 1.2. Dado el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio y la incipiente creación del Espacio Latinoamericano de Educación Superior, ¿cuáles cree que son las tendencias para la creación de posgrados?
- 1.3. ¿Cuál cree que es la dirección que orienta la creación de valor en un posgrado?

2. RELACIONES CON EL ENTORNO.

- 2.1. ¿Cree que el currículo universitario de posgrado ha equilibrado los requerimientos de la sociedad y del mercado en su propuesta disciplinar y metodológica?
- 2.2. Cuando los empleadores piden que los posgrados produzcan egresados con competencias transferibles y los académicos les responden que han estado trabajando en esa línea en sus programas, ¿considera que expresan puntos de vista semejantes?
- 2.3. ¿Cuáles cree que serían las estrategias adecuadas para que los programas de posgrado reflejen los requerimientos del mundo laboral?

3. DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS.

- 3.1. ¿Qué peso considera que actualmente se le otorga a los contenidos en un programa de posgrado?
- 3.2. ¿Cuáles cree que serían las aportaciones si el posgrado se diseñara íntegramente por competencias?
- 3.3. ¿Considera que las universidades están preparadas para afrontar este cambio en el diseño?
- 3.4. ¿Qué dificultades podrían llegar a aparecer en un diseño por competencias?
- 3.5. ¿Cree oportuna la distinción entre los programas de tipo académico y de tipo profesional?
- 3.6. ¿Qué aspectos cree que pueden dificultar la evaluación de programas centrado

en un diseño curricular por competencias?

4. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE REQUERIDA PARA LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS.

- 4.1. ¿Qué formas de enseñanza-aprendizaje considera que facilitan los aprendizajes necesarios para instituir una formación por competencias?
- 4.2. ¿Cree que sería posible una formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia?
- 4.3. ¿Cómo cree que puede evaluarse el nivel de concreción o desempeño de cada competencia?
- 4.4. ¿Cuál cree que es la responsabilidad del educador ante el desarrollo de las competencias en los posgrados?
- 4.5. ¿Considera que profundizar en el desarrollo de competencias genéricas en un programa de posgrado contribuye a un mejor desempeño del egresado en la sociedad?

5. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA.

- 5.1. ¿Considera que un diseño curricular por competencias pueden servir para elevar la calidad de los posgrados?
- 5.2. ¿Qué indicadores podrían dar indicios sobre si las prácticas que se están desarrollando en los posgrados se están desempeñando en la forma buscada?
¿Cómo podrían medirse?
- 5.3. Si se llegara a un diseño de programas de posgrados por competencias, ¿cómo ve el desempeño de las agencias nacionales para su evaluación y/o acreditación?

6. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD.

- 6.1. ¿Considera que una formación por competencias puede contribuir al pasaje de conocimiento tácito a explícito?
- 6.2. ¿Cree que se han evaluado los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad?
- 6.3. ¿Qué efectos considera que pueden darse si se concibe la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento donde participen formalmente las distintas instituciones de la sociedad?

ANEXO N° 12

Transcripciones de las ideas centrales de las entrevistas en profundidad (por orden de realización):

N°	EXPERTO
1	Jesús Jornet Meliá
2	José Ginés Mora
3	Sebastián Rodríguez Espinar
4	Miguel Ángel Escotet
5	Aurelio Villa Sánchez
6	Carles Ramió Matas
7	Carmen Ruiz Rivas Hernando
8	María Jesús Perales Montolío
9	Norberto Fernández Lamarra
10	Claudio Rama Vitale
11	Osvaldo Barsky
12	Norina Semino
13	Ana María Fanelli
14	María Rosa Depetris
15	Cynthia Jeppesen
16	Adolfo Domingo Torres
17	Gabriela Siufi
18	Félix Suárez Martínez
19	Eduardo Revuelta Martínez
20	Tomás Alfaro Drake
21	Ángel Bizcarrondo Ibáñez
22	Antonio Sáenz de Miera
23	María Teresa Bistué
24	Luis Arias Hormaechea
25	Rodolfo Rivarola
26	Pilar García-Lombardía
27	María Luisa Nieves Porcar Gómez
28	Augusto Pérez Lindo
29	Ana María Mass
30	Carlos Pérez Rasetti
31	Mario De Miguel Díaz

ENTREVISTA N° 1	
Fecha	Febrero de 2006
Experto	Jesús Jornet Meliá
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones gales. sobre la formación de posgrado.	En España es todo una incógnita. Se deben reorganizar los posgrados a la vez que los grados. Los posgrados no pueden ser solamente profesionales o especializados ya que se ocuparían lugares del grado.
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	Hay preocupación por identificar elementos aparentes de calidad, pero no creo que haya un estudio profundo para orientar. Se están moviendo más por tendencias políticas u oportunidades, que por cuestiones pedagógicas.
Creación de valor en un posgrado.	Por un lado, está la formación continua. En el caso de España, la actual reforma de posgrado está cubriendo una privatización real de lo que son los estudios universitarios. Se libra una batalla en el terreno privado; es decir, se empieza a pensar en los posgrados en términos mercantiles, sin financiación pública.
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	No, en absoluto. Se mezclan todo tipo de intereses.
Visión de los empleadores y los académicos.	Generalmente no. Los posgrados se diseñan por intereses académicos, pero no hay un estudio de necesidades que oriente su creación.
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	Fundamentalmente es necesario un análisis de necesidades por sectores.
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	Actualmente es todo. En España son excepcionales los posgrados diseñados por competencias.
Contribución del diseño por competencias.	Le aportaría más a la definición del ser, saber y hacer en un posgrado. Es importante hablar de competencias no sólo desde lo general, y evitar reducir la mirada sólo a lo pedagógico.
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	No están preparadas en absoluto. Hay mucho que cambiar desde lo actitudinal hasta la programación.
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	El profesorado no está preparado para este tipo de diseño.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	Esto es demasiado, ya que en principio ya hay dificultades para diseñar por competencias. La diferenciación es un segundo problema.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	Hay que formar al profesorado en esta línea y contemplar los estándares y los elementos de la evaluación.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	Todas. Hay que priorizar la metodología en función de la competencia a desarrollar.

Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	Dependerá del tipo de programa.
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	Generalmente los estándares están más desarrollados a nivel de gran escala y entonces, es necesario ver cómo se evalúa por problemas, por ejemplo.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	Los profesores son muy autodidactas, pero no hay excesivas ganas de formarse en este tipo de desarrollo.
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	La formulación de la competencia contribuiría en este aspecto.
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	En principio, sí; pero es clave la formación del profesorado.
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	Depende mucho de las condiciones, del entorno; sin perder de vista lo que se pretende con la práctica.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	Debería trabajar en el ajuste a un diseño; es decir, establecer ciertas garantías. El rol debería ser más sumativo, sino difícilmente va a ser creíble.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	Debería ir en esa dirección, dado que sería un gran aporte.
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	Ni se ha planteado.
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	Es necesaria una potenciación; no obstante, la interacción es muy difícil.

ENTREVISTA N° 2	
Fecha	Febrero de 2006
Experto	José Ginés Mora
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones generales sobre la formación de posgrado.	En España, fatal. Es decir, no hay tradición de posgrados, sí de carreras largas. En este momento, se crean los nuevos posgrados y no hay experiencia. La tendencia es a hacer antiguos programas de doctorado muy académicos, muy teóricos, y reconvertirlos en nuevos posgrados. Están mal diseñados porque tienen mucha carga académica y están diseñados a la antigua. En cambio en otros países europeos (como Holanda y los Nórdicos) ya están diseñados y en un estado muy avanzado. En Italia lo hicieron por Decreto y han dividido lo que ya estaban, pero no hay una transformación pedagógica profunda, aunque son conscientes que deben hacerlo. Inglaterra es otra historia, tienen otros antecedentes.
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	Todos los cambios de contexto conducen a la definición de lo que podríamos llamar un nuevo modelo de universidad, caracterizado por la globalización, por la universalidad y por la necesidad de dar respuesta a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento. El proceso de Bolonia no es nada más que la concreción a nivel europeo de este nuevo cambio de contexto que se extiende mucho más allá. Sin embargo, aunque las tendencias generales parecen claras, el nuevo contexto, precisamente por ser nuevo, es incierto y complejo. Si bien se pueden prever las grandes tendencias, los detalles exigen una actitud de constante reflexión y análisis, con el fin de que las universidades sean capaces de responder con rapidez y solvencia a los cambios de contexto.
Creación de valor en un posgrado.	El proceso se está llevando a cabo de un modo tan confuso que es difícil simplemente entender qué se pretende. Lo de empezar implantando los títulos de posgrado, sin saber qué es el grado, ni tampoco qué va a ser el doctorado, pasará a los anales.
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	Es un poco pronto para evaluar esto porque apenas se están presentando los nuevos posgrados. Y sólo los miembros de los Comités que están involucrados saben lo que está pasando.
Visión de los empleadores y los académicos.	La primera remesa son doctorados con mención de calidad reconvertidos o títulos propios con alta demanda y no todos tienen interés en convertirse en oficiales. La vinculación no es excesiva. No son programas enfocados a satisfacer demandas sociales, sino académicas. No son representativos. Es pronto para analizar esto.
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	Básicamente, analizar el mundo laboral. En primer lugar, a través de las encuestas a graduados. Luego, preguntar a los empleadores. Pero más allá de las encuestas, hay que integrar todo en un plan y evitar las parcelas.
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	Todo. Por el momento, en las nuevas propuestas no hay espacio para otra cosa.
Contribución del diseño por competencias.	Curiosamente como se han presentado en esta primera etapa sólo los programas más prestigiosos, el aporte es claro desde lo académico pero más alejados del mundo laboral. La pregunta es si en siguientes instancias, los diseños estarán mejor hechos y serán más difíciles de evaluar también. Hay grupos que seguramente estarán haciendo grandes renovaciones pedagógicas.
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	Yo pensaba que estaban mejor preparadas. Ha habido mucha actividad, pero no ha perneado; la prueba está en los programas que han presentado. Es posible que calidad científica se confunda con calidad como profesores y ahí se comete el error en todas partes del mundo. Los profesores son evaluados por los papers y no por el trabajo académico.

Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	Las universidades están en condiciones de avanzar, de mejorar sensiblemente su calidad y su eficacia, de adaptarse a la sociedad del conocimiento y al Espacio Europeo, pero están enredadas en una especie de tela de araña que les impide dar ese salto. La educación superior española necesita una reforma curricular, una mejor financiación y un mejor gobierno y gestión. Hacen falta más recursos para tener universidades de primer nivel mundial, pero hace falta, sobre todo mecanismos de financiación que mejoren la eficacia. ¿Es posible mejorar la eficacia del servicio público universitario sin mayor participación privada y sin aumentar la competencia por la financiación pública? Los actuales mecanismos de gobierno y gestión son inapropiados para gestionar instituciones flexibles y dinámicas que den respuesta a las necesidades cambiantes de la sociedad de conocimiento.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	Los programas deberían estar diferenciados. No obstante, esto es algo que no se ha planteado todavía. Hay que hacer programas totalmente distintos y con profesores diferentes.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	Lo que hemos hecho hasta ahora es una evaluación somera. Una dificultad que puede surgir para poder acreditar todos estos programas puede ser el dinero, ya que habrá que evaluar 5000 títulos cada 6 años. Una posibilidad es la evaluación institucional; es decir, evaluar toda una universidad, la calidad de todos sus sistemas, de su funcionamiento, de que todo esté armonizado. Cuando una universidad pone en marcha un posgrado ha de tener una evaluación perfecta porque se habrá valorado todo. Es importante exigir que haya mecanismos internos de control.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	En Chile hay varias universidades que tiene muy organizado este tema (por ejemplo, la Universidad de Talca). A través de unas rejillas donde se detallan las competencias y luego la distribución por asignaturas, se lleva a cabo un sistema de discusión con todos los grupos involucrados para que se vaya seleccionando cada estrategia en función de una planificación muy pertinente con variación de metodologías. Es decir, hay una elección de metodología detrás del desenvolvimiento de una determinada competencia.
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	No puede ser un plan completo. La Open University obliga a sus estudiantes a hacer cursos de verano. A lo mejor en los posgrados con muchas competencias específicas puede ser, pero habría que ver en detalle.
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	Se podrían hacer estudios cíclicos. No obstante, para los que estamos habituados a la evaluación lo más práctico es consultar a los graduados ya que hay un cambio sustancial. En nuestro sistema, los estudiantes son a su vez víctimas porque están siendo juzgados y al final dan opiniones que no se ajustan a la realidad. Los graduados tienen opiniones más sensatas y realistas y es muy importante su seguimiento, que es algo que las universidades deben realizar.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	No hay nadie que incentive al profesorado. El modelo de gestión profesores-funcionarios que pasan una oposición y que pueden no leer nada más en treinta años, es obsoleto. Hay muchos que se renueven día a día, pero no todos saben de estos procesos de globalización. No todos los profesores son expertos en líneas estratégicas, por ello es necesario que haya alguien que lidere los cambios estratégicos.
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	Sin duda las competencias pueden ayudar. Ir de la enseñanza basada en conocimientos a la basada en competencias contribuye a un punto de encuentro entre todos los actores involucrados.
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	Es necesario transformar unas enseñanzas que se diseñaron para dar respuesta a las necesidades de la era industrial a otras destinadas a satisfacer las necesidades de una nueva sociedad.

Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	En España no existe un conjunto de indicadores estadísticos que permita elaborar un ranking de universidades, como ocurre en el mundo anglosajón, que oriente sobre la calidad de los programas. Si el objetivo del nuevo modelo educativo es la formación en competencias, lo importante sería valorar si tales competencias han sido adquiridas por los estudiantes, y no tanto el modo en el que han sido adquiridas. Una evaluación centrada en los procesos, como ha sucedido hasta ahora, sería de algún modo incompatible con la flexibilidad y con la diferenciación que propugnamos para el nuevo modelo educativo. En síntesis, habría que pensar en indicadores de rendimiento, de procesos y de productos.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	Desde el gobierno, desde las agencias, es importante controlar que las universidades tengan sistemas de control de calidad muy bien organizados y evaluar los mecanismos de la calidad, que todo el mundo sea responsable de su gestión de calidad. Todos los miembros de la universidad son responsables de la calidad. Las agencias pueden tener la función de proponer mecanismos metodológicos, ir dando materiales para que sean usados o no, ya que las universidades son autónomas.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	Nosotros seguimos pensando en la era industrial del 19 y se sigue pensando en las competencias que eran necesarias en esa época. En un estudio próximo a publicarse, se encuentra que en mercados laborales europeos al analizar las competencias requeridas y las adquiridas, no han grandes diferencias. En los 12 estados estudiados, la variable país es significativa para agrupar las competencias adquiridas y no para las requeridas. Es decir, en Europa tenemos mercados laborales similares y sistemas educativos no similares.
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	No se ha evaluado la gestión del conocimiento para nada. Evidentemente la universidad hay gestión del conocimiento pero es algo implícito. La universidad no ha salido de la era industrial, no ha entrado en la era del conocimiento.
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	Hay que enseñar lo que puede pasar en el futuro, cuáles son las cosas esenciales para estar preparado. Vamos a llegar a integrar ya que hay universidades en el mundo que funcionan así, pero son las menos. Para eso, el modelo de gestión de una universidad en la era del conocimiento exige una flexibilidad, una rapidez de movimientos, al que nuestro sistema burocrático, de funcionario, no puede llegar.

ENTREVISTA N° 3	
Fecha	Febrero de 2006
Experto	Sebastián Rodríguez Espinar
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones generales sobre la formación de posgrado.	Hace veinte años en mi proyecto de cátedra yo ya definía los perfiles de competencias para los orientadores escolares y profesionales. Por lo tanto, este tema es viejo. ¿Por qué ahora y en Europa? Hay algunos documentos como el Informe IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Committee) que ya en 1994 era tajante porque ponía sobre el tapete la inadecuación de la educación universitaria para los retos del nuevo desarrollo. Este y otros informes han pasado inadvertidos en el sistema, nuestra universidad estaba todavía intentando consolidar los procesos democráticos. Y en los noventa aparece un nuevo grupo de más de 20 universidades y es así como para algunos analistas, el sistema estaba en un estado de búsqueda de su consolidación. La preocupación pasaba más por edificar, que por la calidad. A partir de tener resueltos algunos aspectos, empieza a barajarse el tema laboral. En 2006, el péndulo en el sistema español está en el tema de las competencias. En otros sistemas, como el australiano o el británico, el péndulo está volviendo, la crítica dura al planteamiento de competencias está escrita en documentos académicos, pero no están en los escritorios de los gestores.
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	En el posgrado tenemos dos claras orientaciones: unos enfocados a la generación de conocimientos, a la investigación y a eso están llamados pocos; y otros, están relacionados con el mercado laboral. El tema de las competencias es peligroso, ya que como vayamos a meter el corsé de las competencias de una carrera a otra, lo que vamos a hacer es un daño tremendo que es lo que se está haciendo ahora. Porque el patrón de competencias lo estamos pasando exactamente igual por todos los lados. Y finalmente, como no se consideren a los grandes ámbitos disciplinares en la formulación de competencias, no haremos nada. Por ejemplo, la competencia COMUNICACIÓN en Medicina tiene elementos diferenciales de la COMUNICACIÓN en Ingeniería, o de la COMUNICACIÓN en Derecho, por poner tres cuestiones distintas. Esto no es el discurso que se está haciendo, se está haciendo un discurso homogéneo y ante esto el profesorado no encuentra los elementos o las señas de identidad para engancharse.
Creación de valor en un posgrado.	Hay que matizar los diferentes modelos y las distintas cuestiones, ya que hay perfiles bastante más predeterminados que otros.
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	El contexto universitario por definición no tiene una cantidad de elementos del contexto productivo en donde se desarrollan las competencias. Si no tiene esos elementos y el sistema decide no tenerlos, la pregunta es no es excesivamente arriesgado plantear desarrollar competencias en un contexto que no es adecuado para tal desarrollo. Por ejemplo, en la competencia TRABAJO EN EQUIPO hay una gran cuestión dado que por definición, el aprendizaje es individual y el producto –sea de un servicio o de un bien- es colectivo. Lo que habrá que cambiar para que el producto del aprendizaje en la universidad tenga una graduación colectiva. Es decir, yendo a los últimos niveles de concreción, la nota que obtiene un grupo es igual porque la calidad de los trabajos afecta por igual a todos los miembros. Esto contradice los elementos fundamentales donde está arraigada toda la cultura académica. Entonces, cómo se desarrolla trabajo en equipo si las consecuencias del trabajo no sean realmente de equipo. Lo primero que tenemos que hacer es analizar profundamente la cuestión de la formación universitaria por competencias ya que hay muchas que hay que ver si hay un contexto adecuado para desarrollarlas. Por ejemplo, cómo desarrollar las competencias cognitivas, instrumentales o las de comunicación, cuando todas las áreas involucradas van a tener que definir un perfil de competencias que todo graduado va a tener que adquirir y cómo todos van a participar de la concreción de las mismas.

Visión de los empleadores y los académicos.	No hay equivalencias ni similitudes en todos los ámbitos y el gran problema de la universidad es queremos abarcar todo con los mismos patrones y los mismos estándares.
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	El sistema empresarial tiene la suficiente capacidad como para reconocer la calidad de la gente que tiene trabajando, independientemente de donde provenga la titulación. Ya en años anteriores se había llegado a algunos acuerdos, no sé si tácitos o explícitos, donde era más adecuado generar modelos de formación pluri para evitar desniveles si una persona iba de aquí para allá, o viceversa. Lo interesante es que haya distintos tipologías de universidades y que cada estudiante decida con toda la información a su disposición.
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	Todavía sigue siendo muy significativo el peso de los contenidos en los diseños y el gran tema es que ahora, en muchas competencias genéricas, esto deja de ser lo importante.
Contribución del diseño por competencias.	<p>En una formación de posgrado hay que identificar lo que son los grandes módulos de la formación. Tengo cuatro columnas: la primera que es el conocimiento fundamentante (la teoría), la segunda que es del conocimiento aplicado (la tecnología), la tercera que es la metodológica (que es la pura en el caso de los posgrados de investigación y en los otros, la mejora de la acción profesional) y la cuarta es la praxis. Según tenga un posgrado con una orientación u otra se verán los pesos de cada columna. Y otro de los niveles a evaluar es el acceso, ya que deben ser variados; hay que tener definidos los aspectos nucleares de ese programa e identificar los módulos complementarios necesarios según cada titulación. Sólo en casos excepcionales y considerando el marco jurídico, haré convalidación previa de aprendizajes.</p> <p>Por ello, el diseño de un posgrado debe ser al revés de lo que habitualmente se hace: 120 créditos y ahora convalido, no; 60 créditos y ahora tengo complementos de formación. En los 120 créditos que tiene una oferta actualmente debería haber “módulos introductorias” para aquel que los necesita, “módulos fundamentantes” que es lo que define un posgrado, y puede haber “módulos de ampliación” en el sentido de la decisión libre de ese estudiante de profundizar más en lo que necesite. Aquí es donde está la gracia de la oferta y donde puedo pensar en el verdadero perfil de la titulación junto a los aspectos de la formación de grado, la motivación y la experiencia previa. Los buenos posgrados de orientación profesionalizante deben exigir una experiencia previa y una dedicación a tiempo parcial para permitir el contacto con la realidad laboral (con períodos intensivos y clases los sábados).</p>
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	La universidad si no llega a este tipo de diseños por cuatro columnas es porque los responsables de la misma, no quieren; y los personajes gubernativos no se atreven. Porque está en condiciones de poderlo hacer porque lo sabe hacer. Se confunde erróneamente lo vernativo y lo estructural, con papeleo y exigencias burocráticas. Alguien duda que la carencia de normas en Derecho llevaría al desastre, y por qué no se admite que hay determinadas normas de diseño curricular que son de obligado cumplimiento.
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	Hay enormes incoherencias entre lo que aparece en el diseño y la característica del posgrado. Otro tema esencial del posgrado es el acceso y la convergencia docente para la evaluación.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	Es muy necesaria. Si es de carácter profesional habrá que dar entrada a otros ámbitos. Y así como se plantea en este año, en un posgrado dedicado a la investigación tiene que haber un 85 % de su profesorado con título de doctor; en el otro lado se exige sólo el 50 %, porque el restante deberían ser profesionales. Si un posgrado de orientación profesional tiene un 100 % son doctores, eso me huele mal; a no ser que se diera el caso, de que esos doctores tienen un pie en la academia y un pie en la empresa, y eso ha fracasado internacionalmente. Aquí hubo hace unos años un plan de promover tesis doctorales en la industria: un tutor en la universidad y otro en la empresa con beca, y eso no acabó de despegar.

Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	Esto se está iniciando. La experiencia previa que se tiene en posgrados indica que la evaluación ni se veía, porque parecía ser que al comparar se tenía derecho a obtener el título y ahora eso cambia.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	Es un desafío la labor de integración de las diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje no sólo en cada asignatura, sino también en la articulación de la currícula. Y lo importante es ir paso a paso; teniendo en cuenta siempre los objetivos y las competencias que se quieren desarrollar de acuerdo al perfil.
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	El tema de distancia es como todo, tiene su pro y sus contras. Por ello, en el último informe que leí en enseñanza virtual del 2002, el camino son los modelos Bennett donde esos espacios de encuentro presencial están reservados, no para volver a repetir información, sino para avanzar en aquellos aspectos de la relación del profesor con el alumno que son únicos. Hoy día la enseñanza virtual permite visualizar modelajes y es ahí donde hay un campo excepcional para desarrollar, que no hemos desarrollado aún y que la formación profesional lo tiene más avanzado. A su vez, la simulación es otro de los caminos de gran impacto para que los aprendizajes sean más efectivos, más rápidos, más competentes y mucho menos costosos. Y se está avanzando bastante en los tutoriales inteligentes donde hay experiencias muy interesantes. Hay mucho para analizar acerca de cómo están diseñados estos programas y cómo cada estudiante construye su propio trayecto.
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	Con el tema de las competencias, la asignatura deja de ser el elemento de referencia para la evaluación; puesto que no hay nada más inadecuado que pensar que ese es el marco más apropiado para evaluar la concreción de las mismas. Precisamente hay que buscar en los diseños curriculares las interacciones, ya que la convergencia de una serie de enseñanzas puede desarrollarse en distintas materias; por lo tanto, hay asignaturas –por usar esta denominación– que introducen ciertas competencias, otras que las desarrollan y otras que las evalúan. En la evaluación se buscan productos significativos y por tanto, el referente de la evaluación es el período lectivo, por ello soy partidario de los semestres o cuatrimestres en vez del año, así el conjunto de asignaturas que componen ese período lectivo con sus respectivos profesores tienen que establecer un plan de evaluación en donde hay situaciones que permiten la distribución de las distintas tareas con el desarrollo de la competencias (por ejemplo: si hay 5 asignaturas en el período determinado, en la A hacen el trabajo 10 alumnos; en la B, otros 10, y así sucesivamente). Desde el punto de vista del trabajo en equipo, lo menos significativo es el contenido, por tanto se puede desarrollar el contenido de la competencia en la asignatura x, h, o z. La evaluación conjunta del período hace que todos los estudiantes tengan aquellos productos que ponen de manifiesto sus competencias. Esto es perfectamente posible con los números de estudiantes habituales en nuestro sistema, dado que hay un momento de convergencia docente donde en el centro está el estudiante que necesita ver en una evaluación de 360 grados como las distintas asignaturas fluyen y la pertenencia a diferentes grupos ocurre como en la vida misma. El gran punto es que la forma de evaluar no puede ser única.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	Nuestros profesores están preparados para el cambio, el tema es que los sistemas obliguen a ello y ese es el punto difuso. Se puede obligar perfectamente a que haya una comisión de evaluación de docentes. Claro que hay que disponer de determinados medios. Frente al programa de la asignatura como contrato público, aparecerá el programa de la titulación como contrato público también y la planificación del período de tiempo.
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	Si el futuro es la sociedad del conocimiento, lo que hay que tender es a estratificar el sistema universitario, que es lo que está ocurriendo ahora en Europa; por tanto, no se puede hacer restrictivo el acceso cuando se ha universalizado el secundario, pero sí se puede hacer restringido el acceso a cada nivel ya que los niveles de competitividad se establecen después de estar en el sistema y contemplando los perfiles de competencias.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	El tema es cuando tomamos estos asuntos descontextualizados de las realidades. Una cuestión es que se sepa cuál es la dirección, el horizonte, y otra es cómo se empieza a caminar. Tenemos que intentar que todos los pasos vayan en esas direcciones pero no podemos ir haciendo saltos.
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	El planteamiento de la evaluación de la calidad tiene que hacerse de tal forma que aquellos elementos, indicadores, evidencias que constituyan la fuente del juicio estén armonizados, normalizados y públicos para todo tipo de audiencias. La información tiene que ser la misma para cualquier análisis y para listar los posibles problemas. Toda persona puede hacer su valoración de la calidad en virtud de aquellas variables que se consideran pertinentes, ya que no hay un único concepto de realidad.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	Históricamente las agencias están al final; este es un marco jurídico donde vamos a acreditar. Yo tengo mis interrogantes acerca de que este modelo sea el más pertinente en los sistemas con escasa tradición de autonomía de diseño y además, de contexto de mercado. Por tanto, creo que en este momento las agencias deberían sumar la función preventiva, precisamente porque al conocer pueden anticipar el proceso con el fin de que las cosas se hagan pesando en salir airosos del final. De esta forma se tratan de evitar las incertidumbres y los planteamientos acerca de la autoridad de la agencia para decir determinadas cuestiones y todo el rechazo que esto pueden provocar. La otra manera es trabajar con el análisis de los datos empíricos y para hacer propuestas con datos que hemos visto. Es decir, esto de anticipar todos los planteamientos evaluativos al inicio es clave y poco habitual aún. Si tienes diseñada la evaluación, de cualquier ámbito, tu proceso de enseñanza estará condicionado por ello. A mí me preocupa que por múltiples razones las agencias queden al final, no hagan este adelanto y no presionen al sistema, porque sino al final va a haber un problema. Es impensable que el Estado después de dos o más años, no acredite aquello que ha promovido y financiado con anterioridad y por tanto, aquellos títulos no tengan validez. Si mañana la acreditación de los títulos en cuanto a lo laboral no estuviese en los marcos universitarios y pasara a las sociedades profesionales, otro sería el cantar.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	Es una revolución pero que se puede hacer, o que se está haciendo o que se ha hecho. Por qué hay tantas diferencias entre una universidad pública y una privada para conseguir estas cosas. Pongamos el ejemplo de Arquitectura, hay determinados planes de estudio donde en cada semestre hay un proyecto y lo más fácil es presentar ante un comité externo los resultados, ya que esto es la mejor visualización. Por ello es un error como se están generando algunos diseños curriculares desde grado al volver a tomar como referentes los ámbitos disciplinares exclusivos y de no establecer espacios curriculares donde se necesariamente se converge y esto ha sido tradicional en la carrera de Medicina. Para trabajar en un diseño curricular basado exclusivamente en problemas hay que estar muy bien preparados, ya que si se piensa desde la modelo tradicional de atomización de las asignaturas, se va al fracaso total.
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	En España hablar de la universidad desde esta perspectiva científico-técnica y no filosófica o política es muy reciente.
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	El tema de las competencias requiere de un mecanismo muy práctico, qué es definir el perfil de competencias en términos de lo que es la situación y cuando voy a armar las asignaturas veo los objetivos de aprendizaje porque eso es lo que se puede evaluar. Y entonces buscar determinadas asignaturas o espacios curriculares donde sea más fácil integrar estos aspectos. Por lo tanto, si estos espacios curriculares a lo largo de un posgrado pueden diseñarse en cuatro momentos (siendo el último el integrador o proyecto final de carrera) estaré haciendo converger mucho más los elementos de la realidad.

ENTREVISTA N° 4	
Fecha	Marzo de 2006
Experto	Miguel Ángel Escotet
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones grales. sobre la formación de posgrado.	<p>Hasta ahora en España el posgrado ha sido un concepto más bien residual, un apéndice del sistema, hecho con dos propósitos: uno profesional, académico, de buenas intenciones; y otro, para satisfacer intereses personales y económicos. Es un sistema blando, excesivamente sin rigor salvo en las especialidades consolidadas, donde se ha pecado por defecto.</p> <p>En el caso argentino, se ha pecado por exceso, se ha querido hacer un sistema tan académico que se ha llegado a un extremo en el que paga todo es el estudiante porque no es un sistema competitivo, sino que obliga a estudiar mucho más a cambio de saber menos.</p> <p>En otros países, como Estados Unidos se emplea menos tiempo y se aprende más. Algo falla.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	La tendencia es a pensar en el posgrado se hace para poder competir, como parte de la formación permanente. Salvo excepciones, en España se buscan los papeles y en los países más avanzados académicamente, los aprendizajes.
Creación de valor en un posgrado.	En los países de alto desarrollo académico, el posgrado se considera como parte esencial de la formación de una persona.
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	Hay programas que tienen una mejor relación por el entorno, pero en general, la tendencia es alejarse cada vez más de la vida real.
Visión de los empleadores y los académicos.	<p>Lo normal es que el sector productivo se queja de que la universidad no está formando el profesional que necesita; y los académicos, se quejan de lo contrario.</p> <p>Lo concreto es que la empresa hoy día no sabe qué cuál va a ser su perfil y su plan estratégico, dado los cambios vertiginosos que vive.</p>
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	<p>Tiene que haber una simbiosis entre el sector productivo y la universidad. La empresa cambia a ritmo de vértigo impuesto por un problema de subsistencia, y por el otro la universidad tiende a conservar, a no cambiar.</p> <p>Para hacer un desarrollo paralelo, la empresa tiene que abrirse a unas pasantías tuteladas con la presencia de la universidad, porque sino se puede utilizar para cualquier otros fines. La formación debe ser impuesta al sistema empresarial, como parte de una reducción de impuestos y con una responsabilidad social para la formación de su personal.</p> <p>La empresa puede exigirle a la universidad, siempre que pueda darle algo a la universidad, retribuirle por la formación de sus empleados. Aquí también juega el tema de la fuga de cerebros, y este ha sido el gran éxito económico de Estados Unidos.</p>
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	<p>Cuando nos preguntamos mucho en la certificación de los contenidos, podemos encontrar que los alumnos saben más que los profesores en algunos temas.</p> <p>Esto nos tiene que preocupar más es que si esa institución ha sido capaz de darle cualquier tipo de competencia al alumno, de darle herramientas para pensar y seguir pensando.</p> <p>Lo fundamental es que el aprender sea no como una actividad de fatiga, sino excitante... con una actitud de búsqueda para la vida.</p>
Contribución del diseño por competencias.	<p>Siempre y cuando el diseño sea hecho entre los dos mundos (laboral y académico) y basado en el desarrollo de las competencias a nivel micro.</p> <p>Tanto en el diseño por objetivos, como en competencias, hay muchas formas de encubrir situaciones de explotación y tiene que evaluarse también por competencias.</p>

Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	Tanto la universidad como el profesorado deben evolucionar para atender a esta demanda profesionalizante. La universidad ha estado un poco alejada de la sociedad y tiene que estar más imbricada, porque es un reflejo de la sociedad misma. Un segundo punto es que la universidad tiene que transdisciplinarse. Es muy importante que los profesionales sepan mucho de lo suyo, pero también que sepan suficientemente de lo que no es suyo, algo que ahora no está ocurriendo. El tercer punto es que la universidad tiene que pasar de un sentido que ha sido puramente cognitivo a un proceso afectivo donde hay que educar el talento y también el talante. Ahí creo que ha fallado la universidad y todo el sistema educativo.
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	La docencia están muy unida al desarrollo de los contenidos y no es lo mismo formar para enseñar Historia que Matemática; sin duda habrá elementos comunes, pero el tema está en lo distinto. Cómo pasar esto en competencias tiene un grado de complejidad que lleva sí o sí a los procesos. Hay poca metodología sobre eso y es necesario trabajar muy a conciencia en este punto.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	Lo que va a imponerse en la universidad son tres modelos: la universidad virtual (la gran universidad de masas), la elitista (pequeños grupos que puedan pagar mucho, tipo Harvard) y las corporate university (conjunto de grupos, personas que se reúnen para enseñar algo). En consecuencia, el Estado deberá certificar lo que cada una de ellas haga. Y obviamente, también habrá una diferenciación por tipo de programas.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	El gran problema son los procesos. Si se hace un desarrollo de competencias pero no se evalúan los procesos, se pueden obtener resultados muy distintos.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	Es necesario introducir cambios que susciten interés por el aprendizaje entre los estudiantes y para ello, se requiere una mayor implicación didáctica del profesorado. Esto obliga al profesorado a estar en permanente renovación de teorías, técnicas o procesos y en total relación con el conocimiento que se genera dentro y fuera de la universidad. Las diferentes formas de enseñanza-aprendizaje son necesarias y pueden integrarse en el diseño de cada asignatura.
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	Estamos en ello, la metodología a distancia permite trabajar en todo tipo de competencias, e incluir una parte presencial también.
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	Las competencias no pueden ser observadas directamente en toda su complejidad, pero puede ser inferida del desempeño. Pueden favorecer varios métodos que nos permitan reunir evidencias, en cantidad y calidad suficiente para hacer juicios razonables.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	Los profesores están orientados a dar información, a recitar lo que saben. El problema es que el profesor hoy día no es un aprendiz, no tiene la mentalidad de aprender. Si tomamos la historia de la educación, encontramos en sus inicios y después también, el profesor era un alumno más de lo que sabía enseñaba y de lo que no sabía, aprendía; y eso ha ido cambiando y se crearon dos roles: el que enseña y el que aprende, hasta que se corporativizó. Y esto es una dicotomía y la gran desgracia de todo sistema de enseñanza-aprendizaje. A su vez, al profesorado nadie los ha orientado ni ayudado en un montón de circunstancias. Un profesor que piensa que sabe, difícilmente sabe, porque el que sabe se da cuenta de que no sabe. Es más, cuando una persona se siente en posesión de la verdad, le es muy difícil cambiar. Una de las cosas que tiene que aprender el profesor universitario para cambiar es aprender a escuchar, y el profesor se ha acostumbrado mucho a hablar y muy poco a escuchar. Este es un gran reto que tiene la universidad.

Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	Todos estamos pagando impuestos, por lo tanto la verdadera igualdad de oportunidades está en el acceso, en que el que no tenga dinero pueda acceder a un buen programa. En el sistema anglosajón aplicado en diferentes países, no hay distinción entre lo público y lo privado, y se brinda un importante número de becas que son otorgadas al usuario mismo, que es quien puede exigir por lo que recibe. El mejor controlador del sistema es el alumno.
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	El tema de competencias en la medida que puedo demostrar por niveles específicos, contribuye a definir procesos y a elevar su calidad.
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	Las empresas hoy en día se manejan por competencias con mucha más naturalidad que la universidad, y por ello se podría empezar por establecer lazos comunes. Cuando hay una creencia totalmente distinta, la definición conceptual de los procesos es lo más complejo.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	Los sistemas de acreditación y de evaluación deberían evaluar lo que las universidades dicen que hacen y no otra cosa; porque si se dice lo que se es y se lo hace público, el Estado lo único que tiene hacer es garantizar que no se está engañando. Desde qué lugar una agencia puede decir que los objetivos son inadecuados; para eso, el tema de competencias ayuda mucho a poder medir, no es la panacea, pero contribuye a generar un cambio en los procesos y hacer evaluación de los procesos.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	Sin duda, es una forma de sincerar, de poder una realidad al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hasta este momento se han enseñado cosas que a lo mejor no tenían nada que ver con lo que se pretendía.
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	Una de las cosas más representativas de la enseñanza universitaria actual es el estar apegada a esquemas propios de la revolución industrial del pasado y de comienzos del siglo XX. El currículo está concebido de forma unidisciplinaria o en el mejor de los casos pluridisciplinaria. Es decir, el siglo XX fue un siglo de búsqueda de certezas, en el que la universidad se concentró en producir con vehemencia verdades absolutas y lentamente modificables. Al estudiante se le ha estado formando para un mundo inmutable, predecible. Y es absolutamente necesario reflexionar sobre la propia misión de la universidad en todo momento.
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	Lo que sucede es que el sistema universitario tiene que dejar entrar a otros. La universidad tiene que tener muchas formas, estilos, estructuras y a la postre, todos queremos que la gente aprenda. Si buscamos únicamente certificar competencias, entramos en un sistema peligroso; lo que sí es necesario que el Estado garantice que el que dice que sabe, sabe; sino están las constantes estafas.

ENTREVISTA N° 5	
Fecha	Marzo de 2006
Experto	Aurelio Villa Sánchez
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones generales sobre la formación de posgrado.	<p>Creo que el posgrado va a tener más importancia de la que tenía, porque el Espacio Europeo de Educación Superior en el casi todos los países, recorta los períodos de formación anteriores; es decir, el grado. Fundamentalmente, las carreras van a quedar en tres años pero en España casi todas quedarán en cuatro salvo excepciones y los posgrados en uno o dos años, manteniéndose las estructuras casi iguales.</p> <p>Ahora bien, cada vez más va a haber una competitividad más fuerte que la que hay hoy y esto va a permitir una mayor opción por parte de las universidades para definir itinerarios profesionales y así tendrán mayor autonomía para saber qué quieren de cada posgrado.</p> <p>En unos años va a haber posgrados que realmente se mantienen y desarrollan y otros que otros que nazcan y mueran rápidamente, porque el mercado cada vez está más duro.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	<p>En general, los posgrados van a tener mayor flexibilidad porque se pretende que sea un paso de formación al que puedan acceder personas con distintas posiciones académicas y los alumnos van a tener la posibilidad de empezar a cursar un posgrado sin haber terminado el grado, siempre que reúnan los créditos correspondientes.</p> <p>Por otro, se pretende que tengan un enfoque mucho más profesionalizador aunque no todos, pero al estructurarse basado en competencias están indicando que nos interesa una preparación para que la persona adquiera lo necesario para desarrollar un puesto laboral definido y por tanto, están mucho más vinculados con el mercado.</p> <p>Estas son las tendencias en todo el mundo, pero entre Europa y América ha a haber grandes posibilidades al ir trabajando en la misma línea y con objetivos concretos.</p>
Creación de valor en un posgrado.	Fundamentalmente el valor que agrega un posgrado está en la profesionalización, pero a su vez van a ser necesarios porque las mayorías de las carreras al tener una formación más básica, difícilmente van a poder cubrir la formación en tareas de orden superior.
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	<p>En la universidad hasta ahora había determinados currículos donde las prioridades se establecían sin estar muy vinculadas con las organizaciones que emplean a los graduados.</p> <p>Hoy día esto está cambiando, hay una orientación más firme hacia cubrir las necesidades de los empleadores.</p> <p>Todo esto está generando una polémica muy importante en algunas universidades porque están los que piensan que se está dejando la esencia de lo que es una preparación más general e integral; y los que piensan que, sin perder esto, la universidad tampoco puede desconocer lo que pasa en la sociedad y lo que ésta necesita.</p>
Visión de los empleadores y los académicos.	En general, en el estudio que hicimos sobre pequeñas y medianas empresas hemos visto que la percepción de los profesores respecto de las necesidades de formación eran totalmente distintas que las de los empleadores y muy diferentes de las que percibían los propios alumnos que habían terminado después de cinco años. Es decir, en las conclusiones de esta investigación hemos observado que las percepciones de los alumnos recientemente titulados se parecían más a los empleadores que a los profesores.
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	Hay que tener un diálogo mucho más cercano con las organizaciones y sobre todo en el posgrado, que tiene que preparar mucho más en competencias para cubrir un determinado puesto de trabajo.

DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	Uno de los problemas significativos es la tendencia a dar contenidos. Para empezar y considerando el tema del aprendizaje autónomo de los alumnos, no permitimos que un profesor dicte más de 40% de clases. Es decir, los profesores tienen que organizarse de otra manera, ya que a su vez tienen tutorías que desarrollar (con seguimiento muy claro). Otra medida es que los miércoles no hay clases, para que romper esa idea de que los profesores nunca tienen tiempo de trabajar en común y también para que dicten seminarios o talleres específicos.
Contribución del diseño por competencias.	Hay un elemento clave en el proceso de convergencia europeo que de alguna manera se presenta con más énfasis en los posgrados que es el tema de las competencias. En una organización empresarial se puede dar formación específica en determinados temas pero no puede preparar para el desarrollo de determinadas competencias genéricas, ya que estas tienen que estar contenidas y trabajadas durante la formación universitaria. Aquí entran en juego dos cuestiones: la vinculación con el perfil que cada posgrado quiere desarrollar y cómo lo deja claro para que el estudiante elija, y el cambio en la metodología que supone un gran revolución en la universidad.
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	Mentalmente nuestras universidades, más todavía las del sur de Europa, están todavía más centradas en un enfoque tradicional y esto que se supone cambiar hábitos y actitudes, ya que los contenidos dejan de ser el principal propósito de los programas. El contenido es una parte más de la competencia; es el conocer para aplicar, para saber; y esto supone una relación distinta.
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	Hace falta formación y apoyo por parte de las estructuras universitarias que faciliten este cambio a los profesores. Un problema habitual es que algunas universidades introducen estos cambios en un grupo de asignaturas y entonces esto provoca mucha incertidumbre y desigualdad entre los profesores y los alumnos. Esto no impacta con toda la fuerza necesaria y entonces es necesario mentalizar a todos los integrantes de la comunidad educativa. Por tanto, en la Universidad de Deusto los cambios se hacen en las asignaturas centrales y no en las electivas para creer en el cambio y darle tiempo.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	Es importante la convivencia de varios estilos de carreras o instituciones para que cada alumno decida dónde ir, siempre que se cumplan con estándares mínimos de calidad.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	Cuando un sistema empieza es necesario hacer muchos ajustes y darle tiempo ya que no es fácil cambiar de un programa centrado en el profesor a uno basado en el alumno. El cambio es radical y es necesario que sea progresivo. Cada año y cada 5 años hay que ir haciendo las evaluaciones pertinentes y haciendo los cambios necesarios.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	Todas aquellas que fomenten el desarrollo de las competencias, siempre que estén claramente incluidas en la programación. Es necesario hacer un seguimiento en cuanto a la programación, ya que es necesario que los profesores tengan en cuenta ciertos aspectos clave como: la delimitación de cada competencia a trabajar (tanto genéricas como específicas), la evaluación de las mismas, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, el tiempo requerido y las actividades a realizar. Con todo esto vamos a poder ver si para poder ver que no se coloquen contenidos sino competencias.
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	Creo que se puede, simplemente el problema no es el desarrollo de la competencia sino que habría que tener encuentros presenciales para la evaluación. Hay determinadas competencias que requieren sí o sí, presencialidad.

Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	<p>Nosotros cometimos algunos errores de novatos al poner en un principio muchas competencias como objetivo al año y nos dimos cuenta que era imposible. Así elaboramos un mapa de distribución de las competencias genéricas donde cada profesor especifica qué va a trabajar en su asignatura.</p> <p>Cuando intentamos empezar a buscar los indicadores para la evaluación, nos dimos que tener analizar el desarrollo por niveles de muchas competencias en cada alumno complicaba su consideración en el tiempo requerido. Entonces vimos que en cada asignatura era necesario desarrollar una o dos competencias genéricas; por lo tanto, un profesor puede desarrollar varias competencias en su materia pero hace el seguimiento de una o dos por niveles.</p> <p>Por tanto, varios profesores a lo largo de la carrera trabajan en algunas competencias pero diferenciando entre desarrollo y seguimiento/evaluación.</p> <p>Cuando se trabaja en la evaluación de competencias también hay que ayudar a los profesores a que analicen cada una, desde su definición hasta la construcción de indicadores para cada nivel. Es decir, un grupo de profesores ha trabajado durante 3 años en la definición de 30 competencias genéricas y en su distinción en tres niveles con cada indicador para su medición.</p>
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	Como se puede ver, en los debates públicos que existen en algunas universidades en contra de Bolonia, se plantean algunas preocupaciones muy válidas pero se denota también una resistencia al cambio por parte de los profesores y de otras autoridades; pero independientemente del EEES, las universidades están viendo que necesitan cambiar.
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	Sin duda hay un mejor impacto en la sociedad. En la Universidad de Deusto hay un modelo de innovación que tiene distintas fases. Esta innovación supone un proceso de cambio que afecta toda la universidad e implica modificaciones en todos los ámbitos. Las 5 fases son: 1 – SENSIBILIZACIÓN (por qué es necesario el cambio, qué se pretende). 2 – PROCESO DE PLANIFICACIÓN (el cambio como instancia planificada en cada titulación). 3 – ADAPTACIÓN (tanto de profesores como de recursos). 4 – INCORPORACIÓN (tiene que haber una masa crítica importante para que se vea que este proceso se está llevando a cabo de una forma significativa). 5 – INSTITUCIONALIZACIÓN (cuando una titulación acaba se hace un análisis en profundidad para determinar todos los aspectos a mejorar y evaluar el impacto en la sociedad).
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	Se está intentando mejorar, pero hay muchísimo por delante y se tendría que profundizar más. Las universidades necesitan información y reflexión sobre sus propias actividades, sobre lo que hacen y no hacen y sobre la forma como lo hacen y cómo lo podrían hacer mejor, con mayor calidad.
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	<p>Otro trabajo que hemos hecho es definir los indicadores de calidad para cada asignatura; en consecuencia, hemos delimitado dos niveles: de diseño y de puesta en práctica.</p> <p>El primero es para ver si la asignatura está bien diseñada en cuanto cumple de los requisitos actuales del EEES y de esta forma nos permite ajustar los objetivos que pretendemos con la metodología y la evaluación.</p> <p>En el segundo, recolectamos datos para ver si se cumplen los estándares de evaluación.</p>
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	El tema de calidad en Europa siempre conjuga dos tipos de temas: la propia garantía interna donde participa la propia universidad (autoevaluación) y el comité de pares. Creo que es un sistema razonable pero deberían haber estándares comunes para todas las universidades que aseguren el funcionamiento y la comparación, establecidos por un organismo externo a la propia agencia (que es papel que desarrolla la ENQUA). Esto es muy importante en un marco común donde prevalece la movilidad, el intercambio y la cooperación internacional.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	Muy importante ya que obliga a definir y a sistematizar procesos.

Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	Si somos autocríticos, vemos que las propias universidades han tenido poco conocimiento de sí mismas y han dejado, en algunos casos, poco institucionalizadas y sistematizadas ciertas prácticas. Estamos perdiendo muchas posibilidades por no aprovechar nuestra propia gestión de ese conocimiento.
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	El proceso de convergencia europeo pretende entre sus objetivos una mayor integración entre instituciones, empresas y sociedad. Y enfatiza las relaciones entre la universidad y otros tipos de instituciones para el desarrollo del conocimiento. En la práctica, estamos intentando ayudar a la propia sociedad para vincular precisamente todo el desarrollo en nuestra universidad.

ENTREVISTA N° 6	
Fecha	Marzo de 2006
Experto	Carles Ramió
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones grales. sobre la formación de posgrado.	En España tenemos una peculiaridad y es que las mejores universidades son públicas y las privadas funcionan con un efecto residual ya que reciben a los peores estudiantes. Esto es así en todas las disciplinas, salvo en las relacionadas con el mundo de la empresa. Es decir, los mejores productos están en el mundo privado especialmente en posgrados, al igual que en Latinoamérica. Y esto es muy sorprendente, porque en el ámbito estrictamente privado y de mercado es donde se han conseguido buenos sistemas de competencias y de inserción laboral, más a nivel directivo que otra cosa.
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	Las reglas que imperan son estrictamente la de un mercado y es necesario contextualizar en cada caso.
Creación de valor en un posgrado.	La gente que va a un posgrado quiere práctica, no quiere tanta teoría.
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	En España jugamos en una segunda división en cuanto a muchas carreras, salvo en el caso de los posgrados tipo MBA. Es una especie de isla de excelencia, liderado por el Opus Dei, por los Jesuitas, o por un grupo empresario que va hacia adelante. Quién se atreve a competir con ellos? Uno de los pocos es la Universidad Pompeu Fabra, que tiene una Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales muy potente, muy conocida internacionalmente.
Visión de los empleadores y los académicos.	Es difícil porque los empleadores y los estudiantes quieren cuestiones prácticas.
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	De golpe todo esto cambia porque algunos posgrados van a ser oficiales y pueden ser ofrecidos por universidades públicas y privadas. El cambio a nivel de las privadas ya está y las buenas no necesitan ningún otro tipo de acreditación académica, porque el mercado los respeta. Las universidades no tan buenas van a poder cobrar, contratar mejores profesores, generar nuevas estrategias y elevar su calidad.
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	Aún el peso es mucho.
Contribución del diseño por competencias.	Si a nivel de pedagogía estamos pensando, al fin y al cabo esto ya lo tenemos diagnosticado: en el fondo de un titulado superior la gente lo que espera es que sea capaz de escribir bien, de expresarse bien y de leer 5 ó 6 documentos distintos y hacer una buena síntesis y para esto, las universidades son capaces de sacar alguien con estas habilidades transversales. Eso es lo que tenemos que hacer mejor. La Universidad Pompeu Fabra al ser pequeña, puede hacer esto bien, pero lo podemos mejorar, introducir asignaturas y prácticas que puedan desarrollar competencias y esto ya será un logro en este momento. Ahora con este modelo hay cosas que se harán constantemente.
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	Este es el cambio más grande que ha tenido que enfrentar la universidad desde su nacimiento. La clase la venimos dando como hace 25 años y esto va a cambiar radicalmente. Ahora bien, si en esto no se va a invertir mucho más recursos la resistencia al cambio puede llegar a ser mucha.

Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	El problema está en la fractura que puede haber entre el buen estudiante y el estudiante mediocre. No nos podemos permitir un despilfarro y que tanta gente quede fuera del sistema; los costes son los mismos, gente que va de una universidad a otra y que queda insatisfecha, que va a buscar aquella universidad que ha tomado el modelo Bolonia.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	En las universidades públicas, aún las de elevada calidad, van a tener menos recursos y van a tener que competir con las privadas en diferentes condiciones económicas. Es muy difícil dar calidad con menores ingresos. En los mundos que no son de la empresa, seguramente los másters van a ser mejores, y se dividirán en académicos y profesionales según su propósito. Es decir, en un mundo donde no existía ese elemento que engarza los estudios de grado con la inserción profesional tipo la de los MBA's, ahora van a haber propuestas a precios públicos y ofrecidos con estándares de calidad más o menos razonables y con profesores universitarios que estarán obligados a pensar en competencias para esto tenga un impacto en el mercado, y esto es muy positivo. Para las universidades públicas puede ser un paso atrás porque nosotros pedíamos al gobierno dar nuestros másters a un precio libre, no tan caro con otras ofertas privadas, pero no regalado como era hasta ahora.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	Nosotros hemos hecho muy pocas cosas en la Pompeu, pero el cambio que hemos hecho es radical, implica más trabajo para el profesor y más trabajo para el alumno, exactamente mayor aprendizaje. El principal problema que tenemos es que es un modelo donde se pueden adaptar profesores y alumnos, pero es un modelo que va a generar la gran división: los "buenos alumnos y asistentes" van a ser mucho mejor preparados, con mejores competencias y más atractivos para el mercado, pero quedan pendiente los "malos alumnos". La brecha va a ser más importante. El propósito es trabajar con aquellos alumnos que trabajan y hay muchos en el sistema actual.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	Se pueden tener problemas por estar acostumbrados a la clase magistral. Las nuevas clases implican una gran capacidad por parte del profesor. Cambiar por un nuevo modelo de enseñanza implica mucho esfuerzo; una vez que lo tenga montado, con los materiales será parecido.
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	Puede ser, pero puede resultar más interesante la combinación clases presenciales y no presenciales.
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	Si uno está trabajando e investigando, será parecido no tendrá que hacer un esfuerzo especial por evaluar, todo sale de forma natural. Lo que puede costar más es el diseño de los dos o tres primeros años.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	Hay que partir de la premisa de que en España los profesores son los peores pagados de Europa. Esto es una realidad. A los profesores los tenemos que disciplinar porque sino habrá muchos que no podrán entrar. Recuerdo cuando era profesor de docencia tuve que decir, bueno esto hay que hacerlo por que forma parte de nuestro trabajo y el que no quiera hacerlo que se marche, no es una cosa opinable. Es decir, ahora el profesor deberá hacer las cosas así, más allá de que lo que le paguen mucho o poco, el trabajo ha cambiado y sino le gusta, que renuncie o se marche y llegas a la dureza de forma rápida.
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	Con estas reformas, la competitividad va a aumentar y coexistirán distintos tipos de propuestas y en consecuencia, los productos serán diferentes.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	La cultura de la calidad y de la evaluación ya la tenemos bastante asumida, la cultura de la acreditación no; esta es la gran novedad y no sabemos bien quién va acreditar qué. Eso me parece bien, porque va a ser un avance importante. En investigación desde que existen acreditaciones, se investiga más y está mejor el profesorado, ya no existe el clientelismo o el modelo paternalista, tú puedes elegir a un profesor que es tu amigo, pero va a tener que ser bueno y eso es muy importante.
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	Lo que será muy costoso, será el perseguir a los alumnos para no perderlos. El cambio puede generar una presión y un estrés muy grande (gente que no venía, que solo venía un rato, que llegaban tarde) lo cual al tratarse de una clase por casos, por ejemplo, no era útil sino están hasta el final de la clase. Lo importante es dejar las reglas muy claras, pero igualmente en la evaluación docente he bajado la puntuación de una actividad que me exigía mucha más dedicación que dando la clase magistral.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	Siempre que estamos acreditando o evaluando, el sistema tiene sus fallas. Son fallas grandes aquí y en Inglaterra. La cosa funciona y es positiva aunque existe un porcentaje de casos en los que hay injusticia, lo que provoca desmotivación por ejemplo, generando elevados costes, aunque las ventajas son más importantes. Ahora la gente tendrá que aprender hacer eso, y hacerlo serio, lo que implique llegar hasta cerrar una cosa si no funciona. Yo creo que esto es un estímulo para que hagamos mejor las cosas. Aquí sólo hay dos problemas técnicos que afectan a las agencias: - Uno, que sean autonómicas o no (cada universidad puede elegir con quién acreditar y lo hará con la que resulte mas fácil); las agencias tienen que aprender a acreditar, aprender es difícil, y tienen que tratar de evitar el generar resistencias y anticuerpos por todos lados. - Dos, cuidado con la burocracia de la evaluación y la acreditación; cada vez hay más presión y de hecho no se trabaja sólo se hacen papeles, los costes administrativos son muy grandes, mas personal, mas profesores, etc. La agencia Catalana de evaluación se esta convirtiendo en agencia de burocratización, ahora está burocratizada de la misma forma. Es un problema típico de inmadurez del sistema, en estos sistemas como ganas legitimidad es muy importante, las agencias te dan prestigio la potestad se la dará la Ley, si no tienen prestigio no van a funcionar, si empieza haber clientelismo, se desprestigiara y habrá sectarismo.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	Va a implicar mas dedicación, lo que a ser difícil. El cambio será diverso, en algunos sitios será un desastre porque en el modelo de competencia, el modelo docente consiste en mucho más aprendizaje, en mucho más autoformación del estudiante y no tanta clase magistral. Eso mal hecho es un caos y hay universidades que se que lo están haciendo mal. Todavía no se sabe nada, hay mucho desconocimiento, el profesor nota que trabaja menos y es la forma que han encontrado de motivarse, aunque todos sabemos que con este modelo se va a trabajar más. Va a implicar más trabajo por el cambio.
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	La universidad como ente, es un estómago enorme que puede aceptar cualquier reforma sin cambiar mucho.
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	Con estas reformas, la competitividad va a aumentar y coexistirán distintos tipos de propuestas y en consecuencia, los productos serán diferentes.

ENTREVISTA N° 7	
Fecha	Abril 2006
Experto	Carmen Ruiz Rivas Hernando
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones grales. sobre la formación de posgrado.	<p>Con la transformación de la nueva estructura del Espacio Europeo se implantan los nuevos estudios de grado en el año 2007 –2008 y se están discutiendo las directrices propias.</p> <p>En el caso de los posgrados tenemos dos etapas: una que va hasta que acaben los nuevos graduados por el nuevo sistema (de aquí al 2011/12) y otra que serán los posgrados que continúen a los estudios nuevos que son más cortos en duración y tienen una nueva metodología docente.</p> <p>De manera que hay dos etapas, esta primera, en la cual los posgrados son para los actuales titulados y la que empezará en el 2010 que son las continuaciones de los nuevos estudios cuando los nuevos graduados aparezcan.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	<p>Sobre los posgrados que continuarán los nuevos grados, casi todos los colectivos están empezando a hacer un análisis con esa perspectiva del 2010. Tenemos de manera inmediata, la puesta en marcha de los estudios de másters oficiales que hasta ahora no existían.</p> <p>Es decir, en los posgrados en España tenemos dos vertientes en la actualidad: por un lado los programas de doctorado (algo más de 2500) y por otro, en las universidades y en otras instituciones hay “títulos propios” que no son reconocidos en todo el Estado sino que los aprueba el Consejo Social. En este último grupo hay desde cursos cortos hasta másters muy buenos; hay de todo un poco y tendremos unos miles entre expertos, especialistas y másters que duran más o menos un año o menos. En estos casos hay una cierta confusión en las denominaciones, puesto que la idea de que un máster debe durar como mínimo un año y recomendablemente dos, es un acuerdo entre universidades pero no hay norma que lo establezca.</p> <p>En cuanto a los “títulos propios” de orientación profesional que cuentan con el requisito previo de aprobación, no se ha hecho evaluación de calidad sobre ellos salvo en algunos casos. En cuanto a los doctorados, se ha hecho algo más de evaluación de calidad, normalmente por iniciativa de las universidades o de las propias Comunidades Autónomas, pero no existe regulación.</p>
Creación de valor en un posgrado.	<p>Tenemos una oferta de posgrados poco clara, lo que es comprensible, por eso nos parece importante empezar ya con la regularización del posgrado oficial a través del máster y del doctorado que son los que empiezan el año que viene. Estos posgrados pasan por una propuesta de la universidad, una propuesta de implantación por parte de la Comunidad Autónoma y un registro y publicación en el B.O.E por parte del Consejo de Coordinación Universitaria. Y están sometidos obligadamente a un control de calidad una vez que terminen la primera promoción.</p>
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	<p>Las escuelas de negocios y el Instituto de la Empresa por ejemplo, piensan contemplar la vía de coordinación con la universidad. El problema de nuestros estudios es que la regulación era tan rígida que permitía muy poquitos cambios. Pero cuando en un máster las modificaciones pueden hacerse tan ágilmente como en el caso de los “títulos propios” actuales, la alianza con una universidad reporta grandes beneficios, por lo cual las grandes escuelas están en convenio con universidades. Creo que cada vez más se articularán con mayor colaboración.</p>
Visión de los empleadores y los académicos.	<p>El posgrado, sobre todo los más profesionales, se hará sobre la base de una colaboración recíproca entre académicos y empleadores.</p> <p>El curso pasado sacamos una convocatoria para profesorado externo, por estancias entre 1 y 4 meses, con una dotación de 4.000 euros por un mes, con 35 horas de contacto con los estudiantes...más el viaje. Y se trataba de incorporar a los profesores no sólo de la academia sino del mundo de la empresa; de manera que lo que hay que procurar la integración.</p>

Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	Está claro que la financiación privada de centros y empresas requiere gente preparada para investigar. La aportación que se puede hacer a las universidades creo que es una vía de financiación interesante, ya hay ofertas claras para poner en marcha esto en posgrados oficiales muy buenos. Por ejemplo el posgrado del Instituto de Astrofísica de Canarias, que cuenta con empresas que lo financian todo. Claro que depende de la calidad, de la perspectiva internacional, del nombre de la universidad... todo esto influye, tiene valor y se paga.
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	Todos los nuevos estudios tienen que estar definidos en base a los ECTS, todos los títulos tienen que definir competencias generales; además está en el Suplemento Europeo al Título, un apartado que hay que rellenar y por lo tanto, al aprobar cada título se debe decir que es lo que va ahí: competencias y capacidades para lo que vale el título.
Contribución del diseño por competencias.	Es muy importante ya que más allá del título, dentro de las materias también hay que definir competencias. Al no definir sólo los contenidos sino también conocimientos, capacidades y competencias te permite medir mejor el nivel de lo que quieres dar.
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	Con Europa, nuestros "títulos propios" no tenían respaldo oficial, por lo que nos encontrábamos en un problema cuando la gente hacía estudios que no tenían reconocimiento y esto dificultaba la movilidad. En el caso del doctorado, los 20 créditos más los 12 de investigación era una cosa poco comprensible por el resto de los países. Esto es una de las razones para que el formato, la organización, los créditos, los controles de calidad y la homologación sea lo más clara posible. Para el reconocimiento de estudios en el posgrado hemos dado un paso fundamental y es que las universidades pueden homologar los títulos extranjeros como en el caso del doctorado y el máster.
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	No he visto más que las propuestas que se han presentado. Al ver la ficha resumen donde explica la estructura del programa podemos comprobar cómo lo hicieron de bien o mal en las descripciones y en la definición de competencias que se adquieren. Hay que tener en cuenta que es la primera vez que lo hacen.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	Dada la nueva estructura y pensando en el futuro, hay dos tipos básicos de másters: lo puede haber con directrices propias (elementos comunes que define la universidad para todos los posgrados) y lo que no tienen directrices y donde las universidades pueden proponer lo que quieran ya que no hay ninguna indicación de contenido mínimo. Los primeros serán los que habiliten para un cierto ejercicio profesional y tengan un impacto social importante; por ejemplo, salud. Nosotros hemos propuesto un máster para ejercer como profesor de secundaria, ya que la formación del profesor secundario es el inicio de una mejora del sistema. A su vez, al considerar que se tiene una importancia social muy grande, el gobierno establece unos contenidos comunes que deben utilizar todas las universidades que quieran poner en marcha ese posgrado. En cuanto al resto, las universidades pueden poner la denominación que quieran aunque recomendamos que pongan nombres comunes porque da más visibilidad. Es decir, un MBA es un MBA en todas partes, aunque lo que tenga adentro no se parezca en nada. Es un nombre que identifica. No es conveniente una multiplicidad de nombres, como en el caso de los doctorados.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	En grado hay un cambio estructural y de orientación; en posgrados hay un cambio estructural pero no sé si habrá un cambio de orientación. Debe haberlo porque la idea es la misma... que se describan las materias por las capacidades que se adquieren. Es la primera vez, por lo cual en el Consejo están revisando todo para ver que haya una homogeneidad en la presentación, que lo que se publica aunque sea un resumen sea algo claro y vamos a tener que esperar unos años...sobre todo al control de calidad.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	Con la idea de que se va a hacer una acreditación rigurosa de la calidad, hay que dejar que cada universidad utilicen los métodos que quieran pero si no funciona el control de calidad, a posteriori y en el caso de posgrados, con esta mínima regulación que tienen, no funcionará y acabaremos como estamos.

Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	Está contemplada la formación a distancia dentro de los criterios para evaluar la calidad de estos posgrados.
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	Ya presentamos en el Consejo unos criterios para evaluación de calidad y se está trabajando mucho en ello.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	Protestas sí, quejas no, sobre todo porque la regulación sobre lo que deben contener cada máster es muy poca. No se puede transformar drásticamente. Muchos de los posgrados que se pondrán en marcha vienen de doctorados de calidad, es una muestra de que a la gente le interesa, porque sino los buenos doctorados no se habrían transformado, podrían seguir como antes. Entonces esa transformación da cuenta de que a algunos profesores les parece que ese sistema es mejor.
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	De aquí al 2010 estamos con dos sistemas en paralelo, hay una transición de manera que la idea de poner en marcha másters oficiales ha sido, básicamente, bien aceptada por todo el mundo. Hay sectores que opinan que habría que esperar al 2010 para empezar a implementar las titulaciones oficiales, antes de la reforma de los grados, pero ante el panorama de organización que tenemos, y sobre todo porque la Comisión Europea nos ha dicho que no nos deja participar de los programas comunitarios si los másters no son reconocidos, nos pareció que teníamos que empezar ya por varias razones; una de ellas es que al regularizar la oferta por tener ese control de calidad y que la gente lo entienda mejor y otra, porque si queremos participar de los planes comunitarios esto es importante.
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	El gran desafío es que la acreditación de calidad funcione. En dos o tres años se verá.
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	Los criterios generales deben acordarse en el Consejo de Coordinación Universitaria y las agencias tienen que tener un criterio común. Las Comunidades Autónomas pueden añadir alguno y se puede matizar por ámbito de conocimiento; por ejemplo, másters orientados a la investigación o a lo profesional, etc.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	En el caso de las agencias de calidad, se ha conseguido que el formato de presentación a las Agencias Autónomas sea común, un único modelo. Las Comunidades acordaron un modelo común. Si los criterios de calidad para el máster se acuerdan en el Consejo de Coordinación Universitaria, tendrán que aplicarlo en todas las agencias. En esto, tiene que haber un sistema coordinado. Si el Proceso de Bolonia consiste en que los países europeos acuerden criterios de calidad comunes, lo que no podemos es tener criterios de calidad dispersos. Al menos acordaron un documento unificado para la presentación; es decir, vamos bastante bien.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	Se va a hacer una evaluación sobre cómo se están comportando las universidades en la evaluación de los estudios de doctorado y en cómo se aplican las competencias. Hasta donde sé, se está haciendo mucho más rápido en la homologación de estudios de doctorado, pero todo está empezando.
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	Hay mucha formación universitaria que socialmente tiene que ser mejor comprendida y tener más relevancia. No es que unos dictan los que tienen que hacer los otros sino que tienen que tener más comunicación. En el caso de posgrado, una de las cosas que se insiste es que se desarrollen conjuntamente con empresas, industrias, I+D, institutos de investigación, asociaciones profesionales, etc.

Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	<p>Tenemos que esperar. Yo soy optimista. Primero tenemos que resolver en este país, la comunicación con la empresa desde la universidad para conseguir mejor conocimiento. En el caso de los posgrados es un punto clave.</p> <p>Las empresas y las industrias podrán invertir en lugares y posgrados buenos, pero no se trata de tener dos niveles de posgrados, sino tener los adecuados a nuestro sistema universitario y de calidad. Es una ocasión extraordinaria.</p> <p>La acreditación de la calidad es esencial. Todas las Comunidades Autónomas menos alguna excepción, han hecho un control de calidad.</p>
--	---

ENTREVISTA Nº 8	
Fecha	Abril de 2006
Experto	María Jesús Perales Montolío
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones generales sobre la formación de posgrado.	<p>La oferta de posgrados en España es muy heterogénea, de manera que hay universidades privadas muy sólidas que tienen posgrados desde hace mucho tiempo y posgrados que nacen en universidades pequeñas de las que no hay gran referencia de lo que está hecho.</p> <p>En el caso de la Universidad de Valencia (UV), los posgrados, másters y diplomas de especialización universitaria son gestionados a nivel administrativo, por ADEIT (Fundación Universidad-Empresa) y a nivel académico pasan por el Vicerrectorado de la UV. Hay un equipo de profesores que valoran si el proyecto se sustenta o no.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	<p>Desde el último cambio rectoral (hace unos meses) hay un Vicerrectorado específico para posgrados. De manera que el Vicerrectorado de Estudios se ha desglosado en: uno sobre Calidad y Convergencia Europea; uno que se centra en los Estudios de Grado (futuros grados y en las actuales diplomaturas y licenciaturas) y otro en Posgrados, porque ha empezado a ser un trabajo muy amplio y heterogéneo.</p> <p>El Vicerrectorado de Estudios de Grado, ya están frente al desafío de reforma de planes de estudio (fichas, espacio europeo, etc.). El tema de posgrados, en tanto su diseño es lo que todavía viene sin saber como va a funcionar, y es ahí donde hay más desafíos porque no se corresponde con la situación actual. Pues los actuales posgrados no serán necesariamente los futuros.</p> <p>La UV en este año que viene va a implementar treinta y siete posgrados de acuerdo con la nueva normativa de Espacio Europeo. Mantiene los doscientos que pueda tener de la normativa anterior, pero incorpora los nuevos pensando en la normativa actual. Pensando en posgrados para los futuros grados tenemos más proyectos de lo que se pretendía, que eran tres o cuatro que sean realmente experimentales y donde se trabajase con sistema de gestión, contacto con los alumnos, de egresados, del mercado, trabajar metodologías docentes nuevas, innovadoras centradas en el alumno; es decir, cuidar más esos posgrados. Pero, como la universidad en España está metiéndose en una lógica de mercado que no la había antes, a la UV le da miedo quedarse atrás.</p> <p>Hay una cierta lectura desde la Administración, que es quien financia a las universidades, que no es necesario implantar en todas las universidades de la comunidad Valenciana todas las titulaciones. ¿Qué pasa entonces? Al final, entre un proyecto mediocre pero que ya está en marcha, y un proyecto innovador pero que hay que implantar, van a tomar el que ya está en marcha; por eso todo el mundo está intentando comenzar proyectos, aunque aún no tenemos estructura de grado. Es decir, estamos avanzando en la estructura de posgrados antes de terminar la estructura de grado.</p>
Creación de valor en un posgrado.	<p>A mí me parece ilógico, porque para diseñar un plan de estudios de posgrados debes saber con qué formación te viene la gente de grado. Hay que saber que tipo de formación complementaria vas a plantear, hay que saber qué grados pueden ser candidatos adecuados para acceder a ese posgrado. No puedes estar permanentemente partiendo de cero. Creo que los posgrados no deben empezar desde cero, sino que deben cerrar un momento de profundización y especialización y para eso debe estar claro el punto de partida, desde donde empieza.</p>
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	<p>La incorporación de la lógica del mercado parece más de futuro que de ahora. Ahora está claro que en los posgrados proceden de determinadas titulaciones. Pero si se están diseñando posgrados sin tener claro el grado, es donde veo más lagunas. Hoy los posgrados están diseñados en función de los que están ya vigentes.</p>

Visión de los empleadores y los académicos.	<p>Hay posgrados que plantean que la empresa y la universidad trabajen juntas. Hay posgrados que los profesores están vinculados a la empresa y se plantean desde allí. Hay un porcentaje de alrededor del 50 % de los estudiantes del posgrado que ya están trabajando y aportan un matiz peculiar a la manera de trabajar. Pero así como en los títulos de grado y el doctorado, quien prima es la epistemología y la lógica de las áreas del saber como tales, en los posgrados prima más la lógica de la empresa (lo que va a necesitarse es cómo va cambiando las situaciones, los casos, los ejemplos, etc.) más que en los grados.</p> <p>Por ejemplo, la metodología del caso en el grado es una propuesta didáctica para trabajar un contenido pero no es una solución profesionalizadora como tal, es solamente una opción epistemológica; en el posgrado, el caso tiene otra función, es otro tipo de intervención.</p>
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	<p>En principio, diseñar posgrados sin tener claro el perfil del grado es una cuestión muy complicada. Por mucho que se pretenda que en calidad estén vinculados, yo no sé si por cuestiones de mercado, están intentando que no estén limitados a algunas titulaciones; es decir, que sean abiertos. Tiene que tener una formación previa. Otra cosa es, que se permitan determinados accesos a un colectivo por complementos de formación o por competencias profesionales.</p> <p>Aquí pasa que, por cuestiones de formación continua, hay ingenieros o gente del sector profesional, llevando departamentos de formación que no necesariamente son pedagogos. Si esa persona lleva 10 años, seguro que ha aprendido un montón de cosas pero si esa persona quiere acceder a un posgrado de formación continua o a complementos de formación tiene acceso pero no puedes hacer un acceso indiscriminado porque al final la heterogeneidad de los grupos perjudica al profesor. Si además el planteamiento como metodología didáctica va centrada en el estudiante, no se puede obviar.</p>
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	<p>Un diseño por objetivos con buenos contenidos también hubiera dado buenos resultados si se hubiera planteado distinto.</p> <p>Las competencias son una manera diferente de considerar el diseño y pueden tener más aplicación, pero no deja de ser la excusa para sentar a los profesores a ponerse a trabajar en conjunto.</p>
Contribución del diseño por competencias.	<p>El diseño por competencias puede solventar, si se hace bien, una de las carencias que tienen los posgrados y es la atomización en módulos. Intentando cubrir muchas áreas, acercar la realidad a la empresa y formar profesionales, se atomizan módulos y cada módulo se encarga a un experto o profesional y sucede que hay un rompimiento de la lógica externa del posgrado, no en cuanto a la lógica subyacente, sino como grupo de alumnos que recibe personas nuevas en cada sesión, que le cuentan su película, etc. Pero no necesariamente es fácil ver el hilo conductor de eso.</p>
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	<p>Hay un porcentaje del profesorado que está interesado en esta nueva dinámica, la pregunta es ¿cómo cuidar a ese profesorado para que se mantenga?</p> <p>Hay otro porcentaje de profesorado que está en contra y no se lo cree, depende de cada Facultad. Hay áreas del saber que están centradas en el docente y centrar en el alumno no está claro; no se asume como bueno. Si hasta hubo innovaciones didácticas y metodológicas donde se asume los cambios como una excesiva escolarización de la universidad. Porque es cierto que tiene esa apariencia. Al menos, les estamos pidiendo a los estudiantes más trabajos, individuales o de grupo, que se parecen bastante a los deberes. Si los estudiantes entran en esa dinámica, funcionan bastante bien pero eso supone llevar un portafolios, un seguimiento individual. Para algunos profesores esto se parece bastante al secundario.</p>
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	<p>Una vez que se sienten a trabajar los profesores y se reacomoda la lógica de cada uno de los módulos del posgrado, pasan tres años y cambian el 50 % de los profesores y vuelves a base cero otra vez. Ese grupo de profesores toma el diseño que le llega, no lo toma como propio y se vuelve a centrar en su módulo. Pero no asume necesariamente la lógica del diseño por competencias. Si el diseño por competencias, lo repartimos por posgrado, el problema que yo veo no se soluciona, tal vez otras cosas.</p>

Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	Creo que la distinción está en posgrados más enlazados con el grado y otros con el mundo profesional. Por ejemplo, si tengo que montar un posgrado en Dirección Escolar, sabemos desde donde tengo que empezar a trabajar y sabemos lo que hemos trabajado con los pedagogos desde el grado. Ahí están más concretados en el diseño, los contenidos y más o menos bien enlazados con el grado. El que esté o no en relación con la metodología docente centrado en el alumno, depende más del posgrado, de cada programa que de una tendencia general. No creo, ni estoy convencida que los que empiezan ahora en la UV que se supone entran en esta dinámica nueva vayan a meterse en esta dinámica. Va a depender de las áreas. Hay posgrados donde la gente que asiste es profesional y aunque el profesor no se lo haya planteado desde el diseño, metodologías activas, se lo demanda el grupo. No creo que sea tanto una cuestión reflexionada, analizada desde el propio diseño del posgrado cuanto a una exigencia del día del posgrado y del profesor.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	El diseño por competencias aporta cosas pero sobre todo es como una evaluación institucional, en cuanto exige una adaptación. Para pensar, ponernos a trabajar, hoy por hoy ese lenguaje está funcionando y explicitar antes de los objetivos módulos, las competencias a trabajar, me parece perfecto. Pero en lugar de sentarme en el despacho y ver lo que se hizo el año pasado (no me cuestiono lo que hice sino simplemente cambio el material o la metodología), sino que el profesor deba sentarse a trabajar con otros profesores implicados y ver qué hace cada uno, cómo trabajan cada competencia, ahí es donde veo el punto de calidad. Fíjate que si nos sientan a cinco profesores con los programas en el sentido de objetivos, contenidos y metodología la mejora sería la misma; tal vez con competencias nos lleva al mismo punto pero significa una mejora. Habrá que ir viendo todas las dificultades que se van presentando.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	La universidad aquí es de muchos años y se tiene una figura del profesor en cuanto a sabio. Hay conferenciantes magníficos, gente que entra al aula sin necesidad de un papel y te pueden contar de filosofía, de historia, etc. Logran que el alumno escuche, lea la bibliografía y que no venga todas las semanas a tutorías a contarme que esta haciendo. Desde su lógica y al cabo de una materia anual, el profesor observa madurar al alumno durante un año pero desde el proceso, no desde el control. Eres tú quien lleva ese aprendizaje. Ahora estamos en un sistema en que les ponemos fechas de entregas de trabajos y está funcionando. Hemos tenido sesiones de evaluación respecto al plan de innovación y hubo un profesor que se quejaba respecto al paternalismo de la innovación. No estoy segura que esto haya estado en los pilares del diseño el plan de innovación, sino que nosotros lo fuimos llevando hacia allí. Estamos entrando en un sistema que reduzca la presencialidad con el grupo clase y la clase magistral, trabajamos hacia seminarios, trabajos dirigidos; buscamos llegar a un cronograma preciso en el que este claro cada sesión. Aquí el profesor está acostumbrado a trabajar con el ritmo de la clase. Hay que acostumbrarse a vivir los espacios no presenciales, ya no vivir los espacios presenciales como un tiempo "corsé". Hay algunas críticas a los planes de innovación que son los cronogramas. Esta es una reacción lógica de quienes están acostumbrados a llevar las riendas de la clase y responder a la flexibilidad de la clase.
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	No está integrada aún. La ADEIT (Fundación Universidad-Empresa) tiene un aula virtual; pero como enseñanza a distancia virtual no hay nada más. Lo que sí está en marcha es una aplicación para apoyo a la teleformación pero no con idea de que sea todo a distancia (www.pizarra.edu.es). Es una plataforma pero te permite colgar documentos, información, foros, e mail y llevar un registro de sistemas de evaluación. Es de apoyo a la gestión de las clases, no se concibe como formación a distancia. Lo de la pizarra virtual es una iniciativa de la universidad como apoyo a la docencia que no tenía nada que ver con el Espacio Europeo, pero aprovechando que nos embarcamos en esto para hacer algo. Vamos a ver si los profesores aprenden sobre esta plataforma y sirve como una estrategia de mejora de calidad de la docencia. En este caso, si funciona bien se puede trabajar con muchos instrumentos acercándose a los alumnos.

Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	Ah, la evaluación de las materias... Arturo de la Orden dice: si cambias la evaluación al final vas a cambiar todo... sabemos que hay que cambiar la evaluación pero no cómo. De momento estamos optando por tener mucha información de los estudiantes y el paso siguiente es preguntarse ¿cómo gestiono esta información? No necesariamente hay que hacer un curso de técnicas de evaluación sino <u>pensar entre todos en estrategias para rentabilizar esfuerzos.</u>
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	Los profesores somos más administrativos que profesores hoy, si bien puede ser muy gratificante. Cuando hablamos de la acreditación, la pregunta es quién va a tener que hacer los programas y. quién va a dar la clase. En estas cuestiones, tal vez soy negativa con la parte burocrática, pero nos abrumamos a la gente al final. Por ejemplo, en los períodos de prácticas en educación, hay que coordinar y supervisar esas historias que se generan en ese espacio de prácticas; a mí me da vértigo ponerme en la situación de lo que tenía que hacer un profesor hace quince años y lo que le toca hoy. Imagina la situación de un profesor que pasa de estudiar en su despacho y organizar sus clases sin dar cuentas a nadie, dos materias al año, a entregar ahora una ficha técnica, actualizar la web, diseñar por competencias, etc. El rector nos decía los otros días que no tiene sentido en que la universidad española tengamos dentro de los funcionarios: Titular de Escuela, Titular de Universidad, Catedrático de Universidad y Catedrático de Escuela; con 4 categorías diferentes y salarios distintos si todos hacemos lo mismo. En España hoy, ir contra eso, sería vivido como volver al autoritarismo. Los Adjuntos le paseaban el perro al Catedrático, más en las cátedras femeninas era terrible el servilismo. Por eso, fue todo una conquista. Ahora bien, una clase magistral bien dada, por un tipo con una cabeza, que sabe, asegura la calidad. Por ello, hay que encontrar la forma de dar calce a distintas ideas, cómo dar posibilidades de que la gente se vaya haciendo pero no forzar la imagen de que esto sea una obligación para todos. Porque alguien puede llenar una ficha fantástica y tener muchos contactos, y puede haber alguien que se dedica a temas donde se necesita pensar, hacer esquemas; es decir, hay una dialéctica: para que esa gente sea así tuvo que estudiar mucho y si otra gente puede dedicarse a lo administrativo... por qué no?
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	Desde la gestión, jamás se ha hecho un análisis de las competencias y las necesidades de la sociedad y lo veo necesario. Se ha hecho de manera informal a través de las Comisiones Académicas de Títulos, el órgano de gestión de las diferentes titulaciones, que nos vamos reuniendo pero la mayor parte de tiempo tratamos temas organizativos: qué materias se van a poner, los horarios... pero es un foro de profesores y estudiantes para pensar la organización. En principio, no es un foro de evaluación pero al ser un foro de profesores implicados en el seguimiento también se ocupan de la evaluación. Estamos implicando a las tres titulaciones de Educación: Psicopedagogía, Pedagogía y Educación Social, pero no tenemos un referente con que compararlo porque es la primera vez que lo hacemos. Por otra parte, los indicadores que estamos utilizando implican una valoración muy cualitativa; hay un servicio de análisis y planificación que recaba datos cuantitativos pero no los analizamos con la intensidad que se debiera.
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	Si los profesores trabajan con un conjunto de competencias para el posgrado y si se asumen algunas esas competencias de manera de que se trabajen a través de los diferentes módulos y la línea de base es coherente entre sí, mejoraría mucho la calidad del diseño.
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	El programa de evaluación institucional nos puede ayudar a mejorar no por lo que diga el informe final sino porque durante esas sesiones, pensamos todos juntos sobre las debilidades, sobre lo que hay que mejorar y sobre lo que podríamos hacer. En la medida en que esto se traduzca en propuestas de mejora, en transparencia y en llevar temas adelante, será un paso importante para evaluar prácticas. No es habitual tener a siete profesores sentados en varias sesiones sistemáticamente a pensar estos temas y la evaluación institucional nos da esa posibilidad. La función de los profesores es analizar los documentos y comentar, no es nuestra responsabilidad elaborar informes ni recoger documentación.

Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	<p>La participación de la agencia de acreditación va a ser necesaria por la realidad de la movilidad, pero no estoy segura que nos mejore, estoy segura que nos va a traer mucho trabajo de tipo burocrático y me temo que eso va a ir en detrimento de otro tipo de cuestiones.</p> <p>A lo mejor es muy escéptico de mi parte, pero me parece interesante que haya posibilidad de acceder a información, a los programas de las titulaciones pero aquí es un tema que está sin hacer.</p>
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	<p>Por ejemplo, en Educación Especial desde hace tres años estamos llevando a cabo un proyecto de innovación educativa, en el que desde el Espacio Europeo nos van a llegar una serie de modificaciones: una vinculada al plan de estudios y otras desde metodología didáctica. Desde la universidad, se proponen dar cuenta de nuevas competencias con los planes de estudio actuales. Así los profesores de Educación Social estamos hace tres años trabajando, reuniéndonos, etc. No hemos llegado a un análisis por competencias aún, pero hemos llegado a un cierto nivel de revisión de guías didácticas, de programas, de conocimientos. Estamos reajustando lo que hacemos y nos reunirnos como nunca lo habíamos hecho.</p> <p>Por mi parte, detecto muchas ganas de trabajar en común, por lo que supone la mejora. Y desde los profesores, hay mucha disponibilidad para eso. Pero es un proceso muy costoso, muy complicado si no va acompañado de ningún tipo de reconocimiento.</p>
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	<p>En la universidad se vinieron los cambios muy rápidos. Aunque se ha mejorado, se ha supuesto una carga de trabajo muy grande y orientado a la gestión (administrativa); por ejemplo, los horarios.</p> <p>La primaria y la secundaria se transformaron bastante con la LOCE. En el caso de la universidad, el cambio va a llegar cuando te lleguen los alumnos de esa reforma. Ellos vienen de hacer dibujos y esquemas para aprender conceptos. Es otra manera de pensar y trabajar. Pero profesores, que llevan mucho tiempo aquí, llevan un lenguaje, un nivel de conceptualización, que son enciclopedistas, se desesperan con los estudiantes. Los profesores no están acostumbrados a hacer un seguimiento y a integrar otras perspectivas.</p>
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	<p>Creo que estamos ávidos de trabajar en ese sentido, y los profesores son concientes de que las áreas disciplinares se están mezclando, se están acercando, que en clase contamos lo mismo, que no revisamos los programas... cada cual esta en su mundo. Los estudiantes se quejan a ese nivel, de manera que si está la actitud de empezar a trabajar. Lo que no acaba de verse es cómo cuidar al profesorado para reconocer ese proceso.</p> <p>El mensaje que está dando el Rectorado es justo eso: el primer año que estás haciendo la faena te cuesta bastante, pero el segundo año va solo. Es decir, el Rectorado está dispuesto a escuchar propuestas pero no acaba de encontrar las maneras de compensar. Quizás con complementos; por ejemplo, las jornadas donde invito gente de afuera para que hable con los estudiantes. Pero no puedo recompensar a mis colegas de la universidad y no tengo idea como se integrarían las empresas. No hay unas propuestas claras pero yo tampoco veo alternativas.</p>

ENTREVISTA N° 9	
Fecha	Noviembre 2006
Experto	Norberto Fernández Lamarra
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones grales. sobre la formación de posgrado.	<p>El posgrado tuvo una expansión formidable, desde los 90, ahora estamos en alrededor de 2500 en Argentina (básicamente especialización y maestría). Es interesante porque casi no hay doctorados. Creo que la estructura de maestría tal como se plantea, toma el tiempo en que la gente de la Unión Europea llega a doctorado; en general, las maestrías no se hacen en menos de 2 ó 3 años de cursada más los 2 ó 3 de tesis... lo que es una barbaridad.</p> <p>Como la carrera de grado es larga, en general el promedio del tiempo teórico que lleva realizarla es de un 60 % más; quizás, en las universidades privadas sea un 40% más, pero esto implica que una carrera de grado lleva de 8 ó 9 años para realizarla. El posgrado queda relegado para más adelante porque además se realiza en una etapa donde la gente se casa, etc. (más a los 40 años que a los 20). Los 3 ó 4 años de maestría afecta notablemente la cantidad de académicos del país, pero por ejemplo hay menos del 20 % de profesores universitarios que son doctores. En el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) por ejemplo, los investigadores son un 25%.</p> <p>Por otra parte no está muy definida la relación entre grado y posgrado en el sentido que a veces, tenemos grados algunos con títulos muy específicos y por lo tanto los posgrados tienen recorridos similares o pasa lo mismo con las carreras que tienen un sólo título y que no tienen especialidades (Medicina, Abogacía, etc.). A veces se nota para algunas carreras una superposición entre los estudios de grado y los de posgrado, duplicándose los contenidos. No hay tampoco una programación. Sostengo que las carreras de grado se fueron armando por una superposición de agregados puntuales, y no como una estructura de planificación de los títulos y formaciones necesarias. En los posgrados ocurre lo mismo: muy generales o muy específicos, no hay un criterio.</p> <p>Estimo que la formación argentina para llegar aun posgrado lleva más del doble de tiempo que la que lleva en cualquier otro lugar. Otro problema es que no tenemos estudiantes full time, lo que hace que la duración sea mayor; es común ver posgrados que tienen reuniones cada mes. Por otra parte, como el capital académico está centrado en Buenos Aires, la mayor parte del país, tiene posgrados con profesores que vamos un fin de semana y damos clases, lo que no contribuye a una formación de calidad, de investigadores y así también se agudiza las falencias de la formación de grado.</p> <p>Estas características hacen del posgrado un sistema especial, que hace que posea características como la falta de articulación entre grado y posgrado u otras que mencioné. Quizás, lo que sorprende es que, a pesar de todas esas deficiencias estemos formando personas de nivel aceptable, pero hay falencia en formación en investigación.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	<p>En el Espacio Europeo la tendencia es al 3+5+8 ó 4+5+8, es decir incluir en los ocho años de formación al posgrado. En el caso argentino algo que distorsiona es la carrera de especialización más que la maestría ya que a veces, tenemos más especialistas que magísteres y que doctores; y además, es un título sin valoración nacional que se introdujo en la Ley de Educación Superior por influencia de los médicos e ingenieros, porque sus posgrados son fundamentalmente carreras de especialización, y después como no existe tesis es en gran medida una salida para mucha gente. Hay que hacer una fuerte revisión en función de las tendencias mundiales y a partir de un buen diagnóstico mejorar ese nivel de dirección.</p>
Creación de valor en un posgrado.	<p>Lo que le da valor al posgrado, lo que no hace el grado. Es decir, el posgrado completa la formación de grado pero a veces no es así. Lo esencial es que el posgrado brinde formación en investigación, estimule la reflexión crítica, ayude a pensar autónomamente, etc. El posgrado también brinda la posibilidad de conocer y profundizar en autores, bibliografía, etc.</p>

RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	<p>El currículo no logra integrar las demandas sociales. En general la universidad funciona autónomamente de la sociedad y del mercado de trabajo.</p> <p>La universidad propone títulos y carreras en función de sus propias capacidades académicas, de lo que puede. Por otro lado, la universidad tiene que formar para el futuro, por lo que las demandas sociales al ser inmediatas no son necesariamente satisfechas por la universidad. Pero, eso no quita que la universidad ayude a pensar a la sociedad y al mercado laboral los requerimientos del mediano plazo (10, 15, 20 años) y de ahí orientarse. Desde el punto de vista epistemológico, no hay ningún criterio, las carreras tienen duración y composición distinta. Es decir, no hay ningún grado de integración desde el punto de vista epistemológico y las estrategias pedagógicas son las que menos se plantean cuando uno hace un diseño de posgrado.</p> <p>Los diseños de los posgrados lo hacen en general especialistas en un área determinada, con escaso, nulo o poco conocimiento pedagógico. Obviamente es necesaria la articulación sobre todo para llegar a determinados objetivos.</p>
Visión de los empleadores y los académicos.	<p>El MBA es un caso distinto a otros porque tiene una tradición internacional y en general, con alguna diferencia de enfoque, pero son relativamente similares. Diría que el MBA es el que tiene menos diversificación de todas las carreras que se ofrecen, de hecho mantienen el nombre en inglés, lo que indica “el efecto copia”.</p> <p>En la medida en que los posgrados se diseñan autónomamente estamos en la misma situación, en relación con las competencias. Incluso tampoco los empleadores o empresarios piensan en temas de competencias generales, tal vez un poco más en ciertas áreas de servicios.</p> <p>En general uno supone que los empresarios buscan más las competencias generales. Recuerdo una charla con un seleccionador de personal que me comentó que ellos preferían buscar alguien que no tuviera una formación técnica sino de bachillerato porque así no estaba condicionado a competencias excesivamente limitadas. Pero creo que cada vez más, desde las competencias generales es posible asumir las competencias técnicas específicas.</p>
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	<p>La universidad debería sostener la formación en las competencias generales. La formación en materias, el campo tan fragmentado tanto de grado como de posgrado, un poco atenta contra eso, porque se forma en función de las disciplinas específicas. Igualmente valdría la pena revisar los programas de posgrado y de grado, dos o tres especialidades...en fin. Habría que ver en que medida se da el equilibrio entre competencias generales y específicas en las carreras de grado. Para Ingeniería están los estándares, para Psicología, Farmacia y Bioquímica, Agronomía, Medicina, también.</p>
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	<p>En general se sigue diseñando por contenidos. Cuando los diseñadores se ven obligados a pensar en competencias, porque lo exigen los profesionales, se inventan a qué competencias responden los contenidos. Todavía está esa idea de listar contenidos, pensados en términos de objetivos generales / específicos.</p> <p>En 1984, cuando me designan como miembro de la comisión curricular de la UBA (Universidad de Buenos Aires) escribí una nota diciendo que si cualquier egresado de Ciencias de la Educación veía la manera en que estábamos haciendo el plan se iba a horrorizar porque se partía de contenidos, y eso sigue vigente.</p>
Contribución del diseño por competencias.	<p>Depende como pensemos el tema de las competencias porque creo que hay ciertos desvíos en ese tema.</p> <p>Se suele pensar más en el tema de las competencias, en general como las más específicas, de desempeño laboral, que las de desarrollo de pensamiento crítico, académico, valores, investigación...todo lo que digo que tienen que dar los posgrados y no dan. Dudo que esté claro eso, cuando se habla de competencia se las piensa de una manera mecanicista, y cae dentro del fuerte prejuicio que tiene la vinculación universidad – empresa.</p>
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	<p>Creo que las universidades no están preparadas en absoluto para afrontar este cambio de paradigma.</p>

Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	La primera dificultad en un diseño por competencias es que las competencias van cambiando de forma muy rápida. Más las técnicas que las genéricas. Por ejemplo, un médico hace 10 o 15 años no operaba igual que ahora. No podemos llegar a imaginar cuáles serán las competencias requeridas en Informática de acá a 10 años, por lo cual es bastante complejo. Habría que ir pensando cuáles son las competencias para hacer frente al cambio permanente de las profesiones. Los ingleses sostienen que durante la vida profesional, un profesional cambia siete veces de tarea, de tareas muy diferentes. Hay que pensar en aquellas competencias que le permitan seguir aprendiendo en un proceso de formación continua. Seguir capacitándose, etc. y esas no están pensadas. Es fácil decir una competencia para seguir capacitándose toda la vida, pero cómo se baja eso al discurso general, a lo concreto y específico. Esto es un problema y una crítica a una formulación por competencias.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	En los posgrados hay que hacer una diferenciación entre programas académicos y profesionales porque hay una fuerte confusión entre ambos; igual tienen que tener una formación académica y profesional, no es uno u otro, pero tienen que tener énfasis diferenciados. Creo que la formación profesional del grado es donde más habría que hacer énfasis en competencias, pero en posgrado, si se diferencian en académicos y profesionales, no hay problema.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	Los evaluadores deben saber qué son las competencias porque hay confusión, rechazo y limitaciones. Hay una serie de programas en Medicina que no son por competencias sino por problemas, y eso es interesante y no sé en qué medida es formación de posgrado. La desarrolla la UNR (Universidad Nacional de Rosario); es una manera distinta de diseñar ya que ahí no son competencias generales o específicas, sino situaciones de distinto tipo. Puede ser una buena manera.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	En general cuando se forma por competencias hay diferencias que si se forma por problemas. Por ejemplo: a un médico se lo puede formar de tal manera que esa competencia, aunque sea específica, le sirva genéricamente; pero en problemas, se lo puede formar para un problema determinado. Creo que el tipo de aprendizaje para competencias requiere una fuerte relación teoría – práctica. No puedo formar sólo con teoría y esto es muy difícil en la universidad. Un cambio metodológico central es buscar la práctica. En general los alumnos salen de la carrera sin saber qué es el desempeño profesional y lo aprenden en el trabajo. Cómo no saben nada piensan que el posgrado se los va a dar y no es así. En cambio si uno ofrece una formación práctica por ejemplo la alternancia, o las escuelas de verano, sería distinto.
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	Los especialistas en educación a distancia dicen que si es posible desarrollar un currículo por competencias. Yo tengo mis dudas por esa interacción teoría – práctica.
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	En general se puede evaluar muy bien a través de la producción en general. Justamente que no sean evaluaciones temáticas, ya que no voy a poder evaluar la capacidad de competencia general. Por ejemplo, evaluaciones por desarrollo sobre un tema articulando las ideas fuerza de cada tema, incluir nueva bibliografía, realizar críticas fundadas, resolución de casos, etc.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	Claro que todos estos cambios dan más trabajo a los profesores y exigen nuevas estrategias.
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	Sin lugar a dudas las competencias pueden contribuir al mejor desempeño. En el posgrado esencialmente, las competencias genéricas son las más importantes, más que en el grado. En cuanto a las competencias específicas, en el grado puede haber y en el posgrado hay algunas depende el grado de orientación muy excesivamente profesionalista o no.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	<p>El diseño de competencias otorga cierto grado de pertinencia que es un componente de la calidad pero depende si las competencias son pertinentes. Es decir, hablo de distintos tipos de pertinencia: la social (lo que la sociedad necesita), la académica (desarrollo del área, sociedad de conocimiento), la profesional o laboral. No hay concepto de calidad sin hablar de pertinencia. Los distintos actores conciben la calidad desde distintas perspectivas.</p> <p>En definitiva, las competencias genéricas son diferentes para los distintos actores y todas son importantes. La calidad responde a la pertinencia y a la respuesta a distintas perspectivas.</p> <p>En síntesis, la idea de calidad para los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores a competencias; para los estudiantes la empleabilidad; para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma, puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la eficiencia, a los costes y a los requerimientos de capital humano.</p>
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	<p>No sé cuanto se hace de práctica en los posgrados. En el caso de UNTREF (Universidad Nacional de Tres de Febrero) se incluyen 80 horas de pasantía profesional tutoradas en las especializaciones y en las maestrías tenemos 160 horas de investigación. El plan de trabajo elabora el estudiante con el tutor, y lo más complicado es conseguir quién tutora más que el lugar de pasantía. Esa es una manera de realizar una pasantía programada, con actividades, supervisada, evaluada, etc. Este es un tema importante. Claro que depende del tipo de carrera, si se incluye una pasantía o una práctica en algún seminario. No sé si se desarrolla mucho esto en posgrado.</p>
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	<p>Se podría evaluar siempre y cuando sepan que son competencias, es muy difícil decir algo en abstracto. Estoy convencido en que hay que hacer cursos de formación de pares. A veces no tienen ni idea que es la evaluación y la acreditación. En CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) se optó por no hacer un curso de formación en un principio por el riesgo que implicar tener un grupo reducido de especialistas.</p> <p>Si formo pares para evaluar por competencias perfecto pero sino será muy diversa la actitud. Lo mismo con las agencias, en el caso de CONEAU el sistema argentino domina el rechazo a lo vinculado con lo profesional, por lo que tienen una gran presión. En España, casi todos los vicerrectores de calidad venían de la empresa vinculados al sector de calidad (Normas ISO, EFQM).</p>
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	<p>La competencia puede ayudar al pasaje del conocimiento tácito al explícito en la medida que obliga a sistematizar procesos.</p>
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	<p>No creo que se hayan valorado los alcances. Uno de los autores argentinos que más ha escrito en este tema es Augusto Pérez Lindo.</p>
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	<p>La contribución sería formidable. El conocimiento pasó a ser el recurso más importante y es necesario que se propongan estrategias que prioricen su desarrollo, principalmente en aquellas áreas nicho. Este es el verdadero desarrollo para el futuro. Nadie está planteando política científica en Argentina. El investigador tiene que estar permanentemente analizando las problemáticas de interés nacional y regional. Hay una gran dispersión y no una verdadera difusión de nuestras investigaciones.</p>

ENTREVISTA N° 10	
Fecha	Diciembre de 2006
Experto	Claudio Rama
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones grales. sobre la formación de posgrado.	<p>Los posgrados en el mundo actual son la expresión de la sociedad del conocimiento. Aunque puede registrarse la existencia de posgrados desde ya hace muchas décadas, sin embargo su proceso de internacionalización, de masificación, de diferenciación y de virtualización son una característica de la sociedad del conocimiento en tanto es esta nueva dinámica de la sociedad esta produciendo una enorme expansión de la división técnica y social del trabajo. Los ámbitos productivos de actividades humanas están generando más campos disciplinarios, los cuales terminan expresándose en los posgrados como mecanismos epistemológicos, como metodologías, para apropiarse de los nuevos conocimientos generados.</p> <p>El pregrado fue la creación de la sociedad industrial y el posgrado es la creación de la sociedad del saber a nivel disciplinario.</p> <p>En los países cuyas dinámicas económicas están asociadas a la incorporación de saberes en los procesos productivos, se está produciendo un proceso de diferenciación y diversificación que incide en la creación de nuevos campos disciplinarios y un cambio en los procesos de aprendizaje a través del posgrado. Esta realidad que al tiempo expande a los posgrados, también reconceptualiza el rol del pregrado. Estos, ya no son estudios terminales. Antes el secundario era la llamada educación media por que había una educación terminal, la universitaria. Ahora, más allá de los conceptos de educación permanente, en tanto la educación superior es el posgrado, la educación universitaria puede llegar a analizarse como una educación media.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	<p>La definición del posgrado es también la redefinición del pregrado, en tanto ambos niveles están siendo reorganizados por la expansión de nuevas áreas disciplinarias, como niveles de especialización o como saberes básicos.</p> <p>El nuevo escenario muestra una dinámica universitaria conjunta y diferenciada. Por una parte un pregrado, donde el eje de la equidad es determinante, basado en pertinencias nacionales, en estándares mínimos de calidad, con articulaciones a los niveles inferiores nacionales y con regulaciones gubernamentales y que transfiere saberes básicos y generales dentro de los diversos campos disciplinarios establecidos.</p> <p>Por el otro lado, un posgrado como un ámbito con determinantes internacionales, que expresa la globalización en términos de saberes asociados a la creciente división técnica y social del trabajo, marcados por espacios interdisciplinarios, transdisciplinarios y multidisciplinarios, y cuyas mediciones de calidad son internacionales al estar fuertemente marcados hacia la acreditación global y los rankings internacionales. Mientras que los pregrados son nacionales y tienden a la gratuidad, la casi totalidad de los posgrados a escala mundial están mercantilizados, tal vez porque es en estos donde se crea el saber y están las mayores rentabilidades privadas.</p> <p>De alguna forma este esquema básico es el primer elemento articulador del desarrollo de los posgrados a nivel mundial. Lo segundo que pasa en este escenario en América Latina, o sea en este contexto de expansión de los posgrados y expansión de la sociedad del conocimiento, es cómo se articula América Latina o cómo se articulan en los países desarrollados, tema clave para entender las nuevas tendencias.</p> <p>En ese sentido, es necesario hacer una objeción clave: el posgrado se articula como el espacio de la sociedad del conocimiento, porque esa sociedad está siendo fuertemente atraída hacia sociedades del polo sur, donde se está haciendo una transición desde sociedades industriales, con bajo nivel de incorporación del saber, a sociedades donde el proceso de acumulación de capital está determinado por los procesos de incorporación del saber.</p>

Creación de valor en un posgrado.	<p>Este escenario fragmentado a nivel de los saberes, está asociado a la división internacional del trabajo entre países productores de conocimiento y países consumidores de conocimiento, en tanto los posgrados están fuertemente asociados a la creación de saberes que a su vez son determinantes en la innovación técnica y el crecimiento económico.</p> <p>En América Latina los posgrados tiende a ser consumo, carecen en general de componentes de investigación, están fuertemente asociados a la lógica de la certificación y a la competencia por puestos en los mercados laborales. Son predominantemente posgrados profesionales en tanto ellas son las demandas de la sociedad y sus aparatos productivos cuya lógica de la acumulación es la adaptación de saberes y no su creación.</p> <p>En los países centrales el posgrado tiende a estar asociado a la creación del saber, tienen fuertes vinculaciones con las empresas que financian más de dos tercios de la investigación, tiene fuertes niveles de movilización y de trabajo en red en espacios virtuales, y por ende tienen a integrar personal con alta especialización, tanto sea en saberes de tipo profesional como académicos, en investigación inscriptos a través de los doctorados u otros procesos de aprendizaje. En estas dinámicas, la lógica del posgrado está asociada a la expansión de la sociedad del conocimiento a escala global y se articula a la división intelectual del trabajo que se está conformando a escala global.</p>
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	<p>Las universidades no tienen mecanismos para saber lo que los mercados tienen. Su lógica autonomista, su visión endogámica, su poco ejercicio de comprensión del mundo empresarial de alguna manera siempre teórica, no les ha permitido tener unos niveles de respuestas y pertinencias claras respecto a las demandas. Es una realidad además la poca o nula vinculación de nuestras universidades con sus egresados. En la región solo en Colombia hay un Observatorio del Mercado Laboral que realmente está permitiendo develar esa realidad casi desconocida.</p>
Visión de los empleadores y los académicos.	<p>Es necesario recalcar que la universidad y los aparatos aprendizaje no son mecánicamente la expresión de las demandas empresariales. Sin duda, están naciendo las universidades corporativas que responden específicamente a las demandas de sus empresas. Las Universidades de Motorola o de Mc. Donald's, responden específicamente a sus propias demandas empresariales concretas. No es sin embargo el caso de las universidades que de alguna forma tienen competencias, roles y funciones generales o específicas asociadas a campos o subcampos disciplinarios.</p> <p>Desde el enfoque del posgrado, esto remite a una discusión más amplia, que remite donde se producen los procesos de especialización. En el pregrado, en el posgrado o en las empresas específicas. ¿Cuándo especializar?</p>
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	<p>Sin duda las unidades productivas quisieran niveles de formación altamente especializados, casi hechos a medida de sus dinámicas laborales. En cierto sentido, los posgrados son las expresiones a nivel abstracto de esas demandas de saberes y competencias. Igualmente también las unidades productivas necesitan trabajadores y personal de conocimientos básicos y generales, lo cual remite a perfiles y competencias a nivel de la disciplina tanto para los trabajadores simbólicos como para los no simbólicos. Se podría considerar que el posgrado es la formación de los trabajadores simbólicos especializados, y el pregrado de formaciones básicas del personal simbólico, cuyas competencias requeridas son la capacidad de comprender, de convivir en entornos diferenciados, de aprender los procesos, y los otros de dar respuestas en los contextos especializados, de generar nuevas especializaciones y conexiones entre niveles especializados de tareas. No todos los trabajadores simbólicos son especializados, y la universidad produce profesionales simbólicos para ambos niveles de tareas, especializadas y no especializadas. Así como también en la sociedad industrial, los niveles de pregrado y de especializaciones técnicas se articularon en profesionales universitarios (abogados, etc.) y personal especializado técnico productivo a través de las tecnicaturas y niveles de institutos no universitarios, el nuevo escenario de la especialización de la sociedad, incorpora el posgrado como campo de abstracción, con sus propias competencias.</p>

DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	<p>La discusión entre “competencias” versus “contenidos”, algunas veces se ideologiza a un debate entre “conocimientos” y “competencias”. Desde mi enfoque, cuando había una visión orientada a los conocimientos también existían competencias. Cuando se estudia Economía, también se tienen competencias específicas en Macroeconomía, Microeconomía o Economía Monetaria, pero estas se desarrollan a nivel de especializaciones de los posgrados.</p> <p>El sistema estaba más asociado a conocimientos generales, a contenidos, pero siempre incluida la existencia de competencias.</p>
Contribución del diseño por competencias.	<p>Tradicionalmente las competencias se generaban al interior de las empresas, a través de múltiples procesos de aprendizaje. La empresa recibía trabajadores generalistas, profesionales o técnicos, los cuales se iban especializando en el marco del nicho disciplinario y de producción que la empresa donde actuaba. Las unidades productivas están focalizadas actúan en un campo o nicho específico de la división técnica y social del trabajo y por ello requiere de profesionales y técnicos capacitados en ese nicho que es también disciplinario. En la medida que la división técnica se va complejizando y especializando, las empresas se localizan en nichos productivos, y en tal sentido comienzan a requerir profesionales especializados con “competencias” para aprender y gestionar en esos nichos tanto de saberes como productivos. Sin embargo, en esta enorme expansión de saberes, la universidad no puede formar en todos los ámbitos de las competencias. Con la sociedad del saber se ha producido una violenta expansión de los ámbitos productivos y por ende una enorme diferenciación disciplinaria. Hoy a nivel mundial podemos estar cerca de unas ciento cincuenta mil ámbitos de saberes, refiriendo con ello a disciplinas especializaciones, campos disciplinares, niveles de saber, subdisciplinas, certificaciones, etc.). Desde un enfoque de problemas, se han referido a más de veintidós mil.</p>
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	<p>Ante esta realidad ningún sistema universitario, ni mucho menos ninguna institución en un país, que pueda tener capacidad de acometer todas esos subcampos de saberes diferenciados.</p> <p>La universidad hoy como institución corre alocadamente hacia tratar de ofertar el mayor nivel de áreas de especialización y conocimiento del aparato productivo en una carrera tan frenética como inútil por ser un imposible. Uno, porque efectivamente los niveles de conocimiento se generan posteriores a los desarrollos de la edición técnica y social del trabajo, segundo, porque la universidad no tiene el rol de desarrollar específicamente las áreas de trabajo de las empresas en los campos de roles y cometidos diferenciados y tres por un obvio tema de recursos.</p> <p>Era posible que la Universidad fuera el monopolio del saber cuando el eje eran los 9 campos disciplinarios o inclusive las 28 disciplinas como catalogó la UNESCO, pero se torna casi imposible integrar ni en el esquema de facultades ni en el de departamentos, todas las miles de diferenciaciones disciplinarias. Es un desfasaje que continuará en tanto en la sociedad del conocimiento se están multiplicando permanentemente nuevos desarrollos subdisciplinarios. La ciencia choca contra las estructuras de la universidad. La tradicional universidad basada en el modelo Kantiano o de Descartes, de facultades organizadas como mecanismos de fragmentación del saber, pudo acompañar en la sociedad industrial a la división técnica a través de la expansión disciplinaria creando escuelas, institutos, finalmente articulando los saberes a través de departamentos. Era el sueño de la universidad compleja que actuaba en todas las áreas del saber. La solución final a este proceso fue la gestación y expansión de los posgrados y la reorganización disciplinaria entre los saberes básicos y los especializados, en la articulación entre el pre y el posgrado. Ahora, en el marco de este camino académico, cabe preguntarse si la universidad puede cubrir dentro de los posgrados todos los desarrollos que a nivel disciplinario existen y que además puedan irse generando. Ello es imposible. En este sentido lo que está en discusión es la desaparición del monopolio universitario y del modelo de universidad compleja hacia la universidad especializada y la multiplicidad de proveedores de saberes.</p>

Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	<p>Aunque toda educación tiene conocimientos, sin duda las competencias son más marcadas a nivel de los posgrados que es donde se desarrollan habilidades más asociadas a saberes y requerimientos muy específicos que es necesario tener en cuenta.</p> <p>Hasta los doctorados dejarán de ser genéricos en la definición de “phd” como ámbito de filosofía para también ser detallados y dotados de competencias específicas. Son también las propias teorías de las certificaciones y de la educación como señalización laboral las que van a promover el establecimiento de las diversas competencias que ellas habilitan.</p> <p>Es sin embargo un tema de una enorme complejidad ya que las personas aprenden bajo modalidades distintas y realizan procesos de aprehensión diferenciada de las teorías y las realidades, pero sin duda acercará más los componentes funcionales de la educación al mercado de trabajo y propenderá a una mayor articulación entre el mundo del trabajo y el mundo de la educación.</p>
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	<p>Estamos asistiendo en los últimos años a una enorme complejización de los posgrados. Primero se crearon amplias diferenciaciones como las diplomaturas, especializaciones, maestrías, doctorados y postdoctorados. Ahora estamos avanzando hacia una mayor diferenciación entre posgrados profesionales y posgrados académicos.</p> <p>En algunas universidades, por motivos económicos, ello ha llevado a una diferenciación de los precios de las matrículas de posgrado que encarecen aquellas referidas al ejercicio profesional asociadas a las teorías del capital humano y donde la rentabilidad personal es más elevada, frente a la gratuidad y el cupo de los posgrados académicos más orientados a la formación docente.</p> <p>La actual separación entre posgrados profesionales y posgrados académicos, es un avance más del proceso de complejización del posgrado, que continuará, probablemente entre diferenciaciones disciplinarias, multidisciplinarias o transdisciplinarias.</p>
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	<p>Ya se sabe que no es posible y eso se ha verificado en todas las discusiones de los pregrados, que las instituciones se vean críticamente a sí mismas.</p> <p>El conocimiento sobre el conocimiento, o sea, la evaluación del conocimiento, la tienen que hacer actores externos.</p> <p>La evaluación debe ser externa como única posibilidad de evolución de los procesos de enseñanza-aprendizaje o enseñanza-investigación. Desde mi óptica en la región los criterios actuales sobre los procesos de acreditación/evaluación, le están dando un excesivo peso a los procesos de autoevaluación.</p> <p>La autoevaluación debe ser secundaria, y la externa debe ser la dominante y no a través de un simple “check list” correspondiente a la autovisión que tienen los actores involucrados. Inclusive hay decenas de casos de universidades que no realizan o no aceptan la evaluación en países donde existe norma legal como en Argentina (Universidad de Buenos Aires) o El Salvador (Universidad de El Salvador), por no hablar de la Universidad de la República del Uruguay donde he trabajado por años.</p> <p>Sin embargo, en los posgrados, cuyos componentes son cada vez más internacionales, porque se focalizan en áreas disciplinarias de punta, porque están en las fronteras del conocimiento, o porque siguen estándares internacionales, ahí los procesos de evaluación también dejan de ser internos a los países para incorporar variables externas.</p> <p>El Siglo XX fue el siglo de la autonomía, mientras que el siglo XXI será el de la evaluación competitiva. Dentro de este siglo vamos a tener permanentemente avances en las teorías de la evaluación y acreditación académica. En el pasado la evaluación se basaba en una lógica exclusiva en la institución y ahora estamos pasando a incorporar complementariamente modelos de evaluación a través de los rankings que incorporan elementos competitivos y comparativos con indicadores más cuantitativos que cualitativos.</p> <p>Vamos a ir teniendo cada vez más mecanismos de evaluación de procesos, de ingreso, de resultados, de contenidos, de tecnologías, de equidad, de accesibilidad, etc., cada vez más complejos y asociados a la fuerte diferenciación y expansión disciplinaria.</p>

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	<p>Probablemente en el correr de la humanidad en el que las cosas no se detienen, apenas vamos a entrar en la mente, que es donde se dan los procesos de aprendizaje, de conocimiento y en muy pocos años ya hemos destrozado las visiones del aprendizaje de forzar conocimiento.</p> <p>Sentar al alumno y repetirle, repetirle, por nuevas conexiones y probablemente también vamos destrozando los conceptos del aula, de la educación lineal, del docente, etc. Este es otro campo de la reflexión, que tiene que ver con los procesos de aprendizaje y cómo se van a dar.</p>
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	<p>No veo en el futuro esquemas rígidos sino una alta flexibilidad. Inclusive no veo aún una virtualización completa de los procesos de enseñanza-aprendizajes.</p> <p>La tendencia en esta materia, por ahora y por múltiples motivos en la región de tipo económico, legal y pedagógico, es hacia la hibridez con una compleja mezcla e interacción de procesos presenciales, virtuales y a distancia. Múltiples modalidades de trabajo, asociadas a su vez a múltiples tecnologías.</p> <p>Es claro que la educación no presencial en cualquiera de sus expresiones tendrá un rol cada vez más central en los procesos de actualización de conocimientos, y en tal sentido una orientación hacia la formación por competencias.</p> <p>Tiendo a pensar que la formación por competencias se focalizará en las áreas disciplinarias con más renovación y obsolescencia. Sin dudas se ha avanzado bastante en la utilidad de la educación virtual en la reactualización de conocimientos. Avanzamos hacia la desaparición de modelos únicos donde los aprendizajes cada vez estarán más legitimados cualquiera que sea su modalidad.</p>
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	<p>No sabemos porque la gente aprende en el cerebro, y por ende estamos en un escenario de hipótesis sobre los procesos de aprendizaje, y derivado de ello de las propias evaluaciones. En este sentido, si todavía no tenemos suficiente evidencia empírica que sustente marcos teóricos para teórica de determinar cómo son los aprendizajes, es difícil poder determinar la eficiencia de las evaluaciones.</p> <p>Algunos avances sin embargo han comenzado a marcar nuevas rutas, aunque es muchísimo lo que falta por descubrir. Parecería haberse demostrado en los últimos tiempos, asociado a las teorías constructivistas, que los procesos de aprendizaje no son lineales y que las conexiones neurocelulares son clave. Ello ha comenzado a cambiar los paradigmas de las modalidades pedagógicas y por ende también los paradigmas evaluativos. Por ejemplo, en la modalidad de educación no presencial, estamos pasando a considerar la evaluación de los materiales instruccionales, de los ambientes virtuales, de las tecnologías comunicacionales, de la dinámica de los aprendizajes entre los propios actores, de los mecanismos y modalidades de intervención de los profesores, etc., que implican cambios significativos en las concepciones de la evaluación. A futuro, tanto por los descubrimientos de cómo funciona el cerebro como por las nuevas tecnologías de comunicación, vamos a asistir a cambios significativos en los procesos de aprendizaje y por ende de evaluación. Si algún día se descubre cómo son los procesos de aprendizaje y se inventa un chip o una pastilla que con ciertos elementos químicos nos puedan aportar saberes, entonces vamos a cambiar la escuela por la farmacia donde compraremos “matemáticas 2º año” o cualquier competencia específica.</p> <p>El siglo XXI será el siglo de la efectiva apertura del continente del cerebro. Hemos pasado de las visiones de la caja negra en el siglo XIX propias del psicoanálisis a visiones con más apoyo en los elementos físico-químicos, que obviamente no son exclusivos sino que se combinan. Estamos en las puertas de un nuevo escenario que tiene en curso la humanidad, como serán todas las derivaciones de la comprensión de la clave genética, el cual generará nuevos paradigmas de los procesos de aprendizaje, nuevos campos disciplinarios y pero sobre todo también nos va a dar nuevas visiones de las posibilidades de los criterios evaluativos. Hasta ahora sólo pensamos en las modalidades tradicionales de evaluar la institución, el estudiante, a los profesores, la infraestructura, etc., y probablemente en un futuro vamos a dejar los indicadores indirectos para realmente poder entrar a evaluar en la mente, que es donde se dan los procesos de aprendizaje.</p>

Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	<p>Estamos ingresando a un nuevo paradigma tecnológico que está atropellando a la sociedad y donde los cambios son tan vertiginosos y aluvionales que a todos nos resulta muy difícil convivir con los cotidianos nuevos escenarios del cambio tecnológico. Este genera nuevos paradigmas que entran en contradicción con los que anteriormente referían y ordenaban nuestras vidas y nuestras sociedades. Ello acontece en todos los ámbitos de la sociedad, y obviamente en los mercados laborales.</p> <p>Las nuevas tecnologías nos están obligando a reactualizarnos permanentemente en muchos ámbitos de la vida y sin duda en los aprendizajes. Es normal que ello produzca resistencias y bloqueos que son propios de las personas.</p> <p>Cada nuevo modelo tecnológico que se ha incorporado en la historia de la humanidad ha generado fuertes resistencias. Los ludistas que rompían las maquinas en la Inglaterra de la industrialización o Unabomber que enviaba bombas a los universitarios en Estados Unidos en los 90 son claras demostraciones. Los rechazos son fundamentales, resistencias sociales, dificultades de reaprendizaje de las personas, ausencia de políticas públicas de faciliten la reinserción de las personas, que capaciten para sobrevivir ante esos cambios en la vida de las personas.</p> <p>Hay que asumir también el enorme complejo desafío que implica pensar en la formación a lo largo de toda la vida. Pasar de una educación terminar a una educación permanente va a generar cada vez un mayor impacto en las personas y en sus economías.</p> <p>La educación como una inversión permanente como la vivienda o la comida significará un cambio enorme en la economía de las familias y de las personas, fundamentalmente.</p> <p>La masificación de este nuevo escenario de una educación permanente va a llevar varias décadas. Es este también el nivel de inversión en capital humano que permitía, condición necesaria pero no suficiente, el desarrollo económico.</p> <p>Ya han comenzado a aprobarse en muchos países marcos normativos obligando a profesores a realizar estudios de posgrado, algunos asociados a incentivos económicos como los marcos contractuales sindicales o gubernamentales, que premian la formación y la actualización de conocimientos.</p> <p>Los propios mercados laborales empiezan a mostrar una creciente competencia entre los profesionales y una fuerte diferenciación salarial en función de años de estudios y niveles alcanzados que se transforman en incentivos a los procesos de formación de posgrado. La tasa de desempleo de profesionales universitarios sin estudios de posgrado parece estar creciendo en todas partes, mostrando que la sociedad va generando sus tradicionales mecanismos mercantiles para incentivar la realización de estudios de posgrado.</p> <p>Estamos pasando a un incremento de la escolarización a escala global. En todas partes se avanza en esa dirección. Hace pocos días en Argentina se aprobó una norma que establece la obligatoriedad de toda la secundaria. En este camino, tarde o temprano se avanzará hacia la obligatoriedad universitaria, más allá de la incapacidad de los Estados para sustentarlo.</p>
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	<p>El ingreso a la sociedad del conocimiento por parte de las diversas naciones, el incremento del desarrollo si lo quieren, va a pasar por el aumento de los años de estudio, de su calidad, de la creación de saber y de la articulación social, lo cual va a promover en este siglo una masificación de la educación universitaria.</p> <p>Ello a su vez cambiará los niveles de la matrícula de los posgrados que hoy no alcanzan ni al 5% en la región. Aquella sociedad que lo logre y que incremente significativamente los posgrados en términos de cantidad y calidad, sin duda lograrán incrementar los niveles de productividad por trabajador y los indicadores salariales y económicos.</p>
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	<p>Las sociedades y los estudiantes merecen y necesitan tener un nivel de información amplio sobre el mercado laboral y profesional.</p> <p>Los títulos universitarios en América Latina, como ya existe en Europa desde el Acuerdo de Bolonia, tienen que incorporar los niveles de competencias que habilita y genera esa certificación.</p>

Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	<p>Las matrículas, las disciplinas, las instituciones, las diferencias curriculares y los nombres de las titulaciones se están expandiendo casi al infinito, por sus propios motores, y además incentivado por las dinámicas de la competencia mercantil en los mercados laborales.</p> <p>Ello promoverá mayores niveles de libertad de los aprendizajes a través de la movilidad estudiantil y la flexibilidad curricular a través de créditos intercambiables, lo cual obligará a definir, a nivel de cada institución pero probablemente con supervisión pública, las competencias específicas que genera cada aprendizaje.</p> <p>La masificación llevará a una individualización asociado a la creciente división del trabajo y la expansión de la especificidad de los saberes, por lo cual los recorridos académicos de los estudiantes serán específicos e individuales de cada uno. No puede seguirse pensando en recorridos únicos y homogéneos para todos. Todo conocimiento siempre genera competencias, pero en tanto las estructuras curriculares y las dinámicas de los aprendizajes se flexibilicen y se individualicen, la sociedad deberá imponer la clarificación y explicitación de las competencias adquiridas.</p> <p>Ello sin duda será más fuerte en el posgrado que en el pregrado. Este podrá seguir siendo tubular, disciplinario, rígido, en tanto contenga meros saberes básicos, pero el posgrado, en tanto dinámica educativa asociada a la sociedad del conocimiento, deberá flexibilizarse curricularmente y especializarse asociándose a competencias muy específicas.</p>
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	<p>En este siglo parecería que vamos a terminar midiendo todo, y entre ello si efectivamente la persona trabajó en lo que estudió. Las vacas y las personas vamos a tener un chip para que no nos pierdan de vista las autoridades. Es la gran discusión sobre las libertades.</p> <p>Es cierto que se necesita tener información sobre los mercados laborales, pero también se debe tomar en cuenta que en el mundo actual, y más en el futuro por la mayor flexibilidad de los mercados laborales, tenemos 3 o 4 áreas de trabajo disciplinarias en nuestra vida laboral. Hoy cada vez menos se estudia para un mercado laboral específico para el resto de la vida, sino que se produce una permanente reactualización de saberes y competencias asociadas a cambios en los recorridos de vida, trabajo y profesión. Por ello es muy difícil pretender un nivel evaluativo exhaustivo en el largo plazo.</p> <p>Sin duda los Estados deben propender a informar a la ciudadanía y a las empresas como funcionan los mercados laborales en términos de demandas, ofertas, competencias y remuneraciones. Es necesario abrir esa caja de Pandora y visualizarla ante todos. Es un acto de democracia social imprescindible.</p> <p>Sin embargo, alguna gente estudia según la lógica de la teoría del capital humano en términos de rentabilidades económicas esperadas, en general más predominantemente a nivel de los posgrados, pero también otras personas, fundamentalmente a nivel del pregrado, visualizan a la educación como un consumo asociado a la vocación. Las personas son distintas y también sus lógicas y por ende es difícil medir una sola variable para medir la toma de decisión sobre la educación.</p> <p>La educación va mucho más allá de la economía y las personas mucho más acá de <i>homos economicus</i> calculadores de las demandas laborales y de las ofertas capacitadas para esos mercados.</p>
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	<p>Las agencias de evaluación nacieron con el rol de limitar la libertad del mercado de las instituciones privadas que estaban expandiéndose sin estándares de calidad, o de acotar la autonomía de las instituciones públicas que no siempre era responsable. Esa concepción era cónsona con las necesidades que había impuesto la segunda reforma de la educación superior con la expansión de la educación superior privada. Hoy estamos ya en un escenario que plantea una nueva reflexión sobre cuales serán las demandas y por ende las tendencias de la evaluación en el futuro. Está claro que cada vez es más imposible mantener eficazmente y para todas las instituciones y programas, los actuales mecanismos presenciales de evaluación. Igualmente, las pertinencias son muy diversas y se torna difícil establecer criterios rígidos y homogéneos en esa materia.</p>

Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	El siglo XXI, como siglo de inicio de la sociedad del conocimiento, nos mostrará todos los días cambios en los paradigmas de cómo se crea conocimiento y por ende de cómo se evalúa. Si la creación de conocimientos, la innovación tecnológica, la utilización de nuevos saberes y su transferencia son las palancas del desarrollo económico, sin lugar a dudas la evaluación se focalizará cada vez más sofisticadamente en esas áreas que crecientemente tendrá componentes más internacionales, más diferenciados disciplinariamente. Es más lógica la educación de pares internacionales en estas áreas que en la educación de pregrado. Es otra de las grandes diferencias entre estas dos educaciones, la de la sociedad industrial y la de la sociedad del conocimiento.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	Los conocimientos tienen niveles de abstracción y de generalización diferenciados, y su especialización genera más específicamente áreas más sofisticadas y técnicas que generan competencias muy delimitadas. Esos son los dos niveles permanentes del saber. El saber tiene ámbitos generales que implican conocimientos sobre sectores específicos y también tienen competencias, ejercicios, capacidades, habilidades y destrezas para actuar en un sector o en una rama, en un área específica de la sociedad. De alguna forma no es posible visualizar, creo yo, la visión sobre las competencias sin una visión sobre los conocimientos. Sin duda aquí no hay discusión, la universidad debe transmitir y generar conocimientos o también debe formar en competencias. Según mi enfoque, estas se generan en los niveles más específicos y fragmentados de los posgrados.
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	Creo que en general el conocimiento y los procesos de expansión de saberes no pueden ser liderados sino que sólo funcionan en sociedades abiertas y donde se incentiva la creación. Cuando en el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Unión Soviética, con la propuesta de Lysenko se decide que no es necesario ni conveniente avanzar en los estudios genéticos porque quien determina la evolución es el medio ambiente y la conciencia según las teorías tradicionales del marxismo y del psicoanálisis de la época, lo que hizo es detener la capacidad de ese país para responder a los desafíos del saber. El crecimiento del saber, o las áreas específicas por donde se manifiesta, no nace de la cabeza de burócratas o de instituciones públicas que proyectan los desarrollos de los campos disciplinarios. La innovación tiene muchas teorías y análisis, pero es claro que se produce en conexión con la producción desde los primeros análisis de Shumpeter sobre el rol del empresario. El concepto de monopolio sólo existe en un ámbito administrativo-organizativo-económico, no en los campos de donde nacen saberes, sin negar los temas de la planificación en ciencia y tecnología. Aunque la universidad pueda llegar a estipular por la vía de normativas o de decisiones burocráticas o políticas, la hegemonía, la dirección, la coordinación de todos los procesos de creación del saber y aprendizaje, eso sin duda va a limitar la capacidad de una sociedad de expandir las áreas de conocimiento. Como decía Felipe González, la burocracia no tiene imaginación, la tiene la sociedad. El conocimiento sólo existe en un escenario de libertad y de libertad de mercado, más allá de la complejidad que se deriva de este problema en términos de monopolios de saber, de derechos de propiedad intelectual y de propiedad pública, y de la propia mercantilización del saber. Igual, es posible considerar campos de acción de las políticas públicas, por ejemplo en relación a promover los campos disciplinarios que la lógica mercantil del mercado no promueve, o a socializar los accesos al saber o a reafirmar el dominio público y abierto de los saberes. Si el mercado está promoviendo el marketing o la informática, no parece lógico que los sistemas públicos se focalicen en ello, pero inversamente si los mercados de investigación no están focalizados en la investigación astronómica o en la producción de alimentos básicos ya que no obtienen beneficios, porque ahí la relación entre los saberes básicos y los aplicados está muy distante en el tema, en lógico que actúa el impulso de la sociedad.

<p>Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.</p>	<p>En la sociedad del conocimiento donde existen miles de disciplinas, el sector privado debería destinar recursos para cubrir los nichos disciplinarios que la sociedad requiere pero que la oferta de mercado no produce. Es un tema complejo, pero algún día corresponderá analizar cuáles son las áreas en las cuales el mercado tiene que actuar y cuáles son aquellas en las que la universidad, el gasto público, la investigación nacional, debe establecer como objetivo, porque no las asume el mercado o porque la sociedad las considera fundamentales en términos de propiedad intelectual pública y que por ende deben preservarse en el ámbito del dominio público.</p> <p>En el nuevo escenario de disciplinas infinitas y recursos escasos, las políticas públicas deberán diferenciarse no sólo por la característica de utilizar recursos públicos, sino por la complejidad que imponen los campos disciplinarios en este escenario de la sociedad de conocimiento.</p>
<p>Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.</p>	<p>La universidad no tiene capacidades ni posibilidades de ser la única oferente tanto de procesos de transferencia de saber, como de creación de nuevos saberes. Ella tenderá a convivir y a articularse junto a nuevas instituciones, proveedores y modalidades para producir la creación y transferencia del saber y ello será más claro y necesario en los ámbitos de los posgrados. Ella mantendrá el monopolio de la certificación, pero cada vez más irá perdiendo el monopolio del saber.</p>

ENTREVISTA N° 11	
Fecha	Diciembre 2006
Experto	Osvaldo Barsky
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones grales. sobre la formación de posgrado.	<p>El tema de fondo es que aquí el dinero está puesto en la investigación en Ciencias Básicas, a la inversa de los países desarrollados. Y en el caso argentino es claramente un problema de control de las corporaciones que están en estas áreas, que han deformado sistemáticamente todo el manejo de los recursos y han reproducido en forma gigantesca áreas que luego no tienen aplicación práctica alguna y que lo que han estimulado es que la gente se vaya a vivir al exterior. Tenemos formados Físicos en Energía Atómica en cantidades para abastecer al mundo y acá no tenemos ni vamos a tener desarrollo de energía atómica a ese nivel. Y así podríamos dar innumerable cantidad de ejemplos. Pero este es un tema que todavía las corporaciones mantienen un control muy fuerte, tal es así que en el Consejo Consultivo de Ciencia y Tecnología que integro, en un debate muy fuerte que encabezamos con el Director del INTA, logramos que el Plan Nacional de Ciencia y Tecnología planteara definitivamente que el sistema iba a dar becas para especializaciones, maestrías y doctorados; pero cuando sale el acuerdo con el BID (Banco Internacional de Desarrollo) como lo maneja finalmente el grupo de funcionarios más ligados a las Ciencias Duras salieron quinientas becas de doctorado exclusivamente. Con lo cual ahora la CECyT (Centro de Estudios Científicos y Técnicos) en sus proyectos, ya no da becas para que la gente haga maestrías o especialidades, sino que exclusivamente da becas para doctorado, lo cual es un desastre por varias razones.</p> <p>Primero, porque los doctorados en Argentina tienen en general una estructuración mucho más débil históricamente, salvo los de Ciencias Duras justamente (son las maestrías las que tienen tradición). Segundo, las empresas solicitan gente de especialidades y maestrías, no quieren saber nada con los doctorados. Salvo algunos doctorados muy específicos que atienden a temas que están más estrictamente vinculados a temas de desarrollo.</p> <p>Entonces es una deformación enorme que pesa sobre todo el sistema, que cruza todo, principalmente la adjudicación de los recursos (estos son debates que yo hace 20 años trato en el CONICET, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Hemos logrado cambiar muchas cosas pero todavía cuesta por el enorme peso de estas corporaciones y donde el sistema argentino, tal como se conformó, no puede cambiar por Decreto. Además influyen todos los prejuicios de los evaluadores “que si no tiene un doctorado no puede hacer esto, ni lo otro”; se puede ser casi un muerto civil si no tiene un doctorado.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	<p>En cuanto a las nuevas tendencias, hemos estado haciendo algunos debates y publicado algunos artículos. De hecho, en la Universidad de Belgrano cambió todos sus planes de estudios. A mí me parece que a veces esos impactos son negativos, porque se hacen muy mecánicamente. Siguiendo un modelo, sin discutir si el mismo a su vez es válido y además qué lógica tiene y de dónde partió, de qué realidades nacionales que son distintas. Entonces lo que a veces se hace es, tomar los planes de estudio y ver cuánto duran, recortar y las asignaturas anuales ahora son cuatrimestrales. Este es un tema muy complejo que requiere justamente equipos y a veces hay resistencia a tener equipos profesionales.</p>
Creación de valor en un posgrado.	<p>Lo que ocurre es que no sé si la sociedad discrimina tanto el tema del valor de un posgrado. Lo que sí sé es que va a haber calidades absolutamente heterogéneas, cada vez más y que va a ser difícil pensar que el organismo, digamos la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) finalmente en la evaluación de posgrados ha hecho algunas cosas, logre meter algunos tapones y en ciertas cosas de grado logre frenar un poco la barbarie. Lo que pasa es que la barbarie es tan estructural porque los estándares se van fijando sobre un promedio y si el promedio social, desciende, desciende, desciende, todo el mundo va a evaluar de acuerdo a esos parámetros, porque si no, no pasa nadie.</p>

RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	<p>La universidad no tiene capacidad para dar una respuesta rápida. En primer lugar, porque las universidades estatales son unos elefantes muy pesados, y las privadas muy heterogéneas.</p> <p>Dentro de las privadas, hay algunas que son muy rápidas para dar respuesta, que quizás son demasiado “marketineras” y en donde las respuestas son estrictamente para captar mercado económico; y después, hay de todo. Hay otras que son muy complicadas en el nivel de las respuestas y estructuras, a veces depende del tipo de dirección de la universidad y ya entramos en otro tipo de dinámicas organizacionales que son muy significativas en la configuración del sistema universitario argentino.</p>
Visión de los empleadores y los académicos.	<p>Estos son desafíos que siguen estando, ya que la realidad va en otro sentido y la demanda de los sectores productivos también.</p> <p>Las necesidades del desarrollo científico argentino van en otro sentido y el dominio de las corporaciones dificulta enormemente poner en relación la demanda y la oferta que se necesita para mejorar más. A pesar de esto, el sistema funciona, se las arregla, pero todo es mucho más penoso y menos eficiente de lo que podría ser.</p> <p>Si los recursos se canalizaran adecuadamente (los mecanismos, las vías), la evaluación tendría mucho más sentido. Si se evalúa y acredita, tiene que dar recursos. Si no premia, no estimula o hace cosas así, la gente entra en una competencia por obtener esos recursos.</p>
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	<p>Algunos paliativos podría haber, sobre todo si habría un sistema nacional de becas que se le otorgaría tanto en especialidades, maestrías como doctorados. Esto podría permitir fortalecer realmente a los posgrados.</p> <p>Si yo le digo que de acuerdo a la calificación positiva de un proyecto de carrera se podría acceder a quince becas para que ese posgrado comience, aparte de otros recursos, se podría planificar de otra forma dicho posgrado. Si tiene que lanzarse a ofertar y no sabe si van a venir dos, cinco o cuarenta estudiantes, es muy difícil trabajar así.</p>
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	<p>El tema del Espacio Europeo de Educación Superior impacta en Argentina porque en temas de formación de recursos humanos, por la propia historia como país, estamos influenciados por la inmigración europea y se mantiene una cierta conexión permanente entre la gente y el mundo, más allá de las instituciones. Entonces a veces las instituciones terminan mucho más atrás de la gente, y entonces los graduados consiguen becas, van y vienen, hacen doctorados, maestría y por ahí retorna.</p> <p>Por ello hay que investigar todos estos cambios y evaluar el impacto que estas reformas tengan en el diseño curricular.</p>
Contribución del diseño por competencias.	<p>Mi opinión es que el tema de las competencias tiene un origen muy europeo obviamente, como el diseño de la reforma universitaria europea, creo que es ahí donde están las experiencias fuertes porque como ellos tienen que lograr la integración entre países muy rápidamente.</p> <p>Creo que en el caso argentino, hay cosas más básicas que son: las dificultades entre los países para el reconocimiento de títulos o las relaciones entre las propias universidades y otras barreras de todo tipo que deberían superarse en primera instancia. No obstante, esto no quiere decir que no se pueda avanzar en otras historias.</p>
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	<p>En la Universidad de Belgrano hay todo un programa referido a competencias y se participa en distintos sistemas internacionales. Yo no le podría dar una información buena porque no estoy vinculado con esas tareas.</p> <p>No obstante, considero que quizás los profesionales de ese sector necesitan mayor formación, pero son quienes están llevando adelante la primera tarea que se caracteriza por un abordaje de corte burocrático.</p>
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	<p>Es un tema muy poco desarrollado aún como para enunciar dificultades.</p>

Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	Por supuesto, estoy de acuerdo con la diferenciación entre programas profesionales y académicos y creo que no hay que hacer tesis en muchos casos. Esto no se entiende ni de casualidad en el mundo académico tradicional, ya que para ellos que la única forma de expresar el conocimiento es la tesis. Tanto las especializaciones como las maestrías “no académicas” (por llamarlas de alguna forma) se entiende que hay diversas formas de integrar los conocimientos. Este es un debate que vivimos muy intensamente en la CONEAU. Luego de mucho trabajo hemos conseguido que nuestra Comisión, la de Ciencias Sociales, integre diferentes tipos de producciones e incluso en la parte de Administración y Negocios, logramos que se admitiera otro tipo de evaluación y otro tipo de trabajo, con gran resistencia inclusive de algunos técnicos.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	Tampoco puedo conocer qué pasará con la evaluación.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	Este es un debate establecido más allá de las competencias.
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	Las propuestas a distancia tienen un tratamiento totalmente aparte, al menos en varias universidades. No hay un lugar donde se puedan hacer formalmente estos intercambios y evaluar las posibilidades de innovación. O sea que también es como que no se puede integrar, a pesar de que no sería una misión distinta, sigue siendo la misma idea de la universidad.
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	Las estrategias de evaluación requieren una revisión urgente en los posgrados. Por ejemplo, las maestrías que son del área de negocios no tienen por qué tener una tesis en un sentido académico; pueden tener un plan de negocios u otro tipo de forma de expresar el conocimiento.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	Los profesores, son profesores “taxi” y un profesor que no sea “taxi” no hay estructuras para tenerlo. Hay muy pocas universidades privadas que tienen profesores full-time. Hacer participar al estudiante depende mucho de la iniciativa que el profesor tenga. En el transcurso de cualquier carrera hay profesores de todo tipo. Hay algunos que formulan “hay que hacer investigación y bla, bla, bla” y después si no le asignan los sistemas y recursos, abandonan la iniciativa. Hay que tratar de hacer todo lo que se puede: influenciar en las tesis, participar de proyectos de investigación, actualizar la web.
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	Creo que la perspectiva hoy, dada la buena situación económica y social de estos últimos 4 años, es que las cosas van a ir bien y eso puede obviamente impactar a su vez en la universidad y en su relación con la sociedad. Y después funciona como siempre, hay mecanismos por el costado que siempre resuelven estos problemas; por ejemplo, si una empresa necesita especialistas va a una universidad de prestigio y le propone financiar la carrera a cambio de formar treinta profesionales en esta línea y esas cosas de alguna forma se van resolviendo, pero hay problemas serios. Se calcula que faltan el 50% de los ingenieros que se necesitan, no hay gente en informática con la velocidad de expansión, se está exportando una cantidad de software gigantesca, entonces los chicos que están ya en 2º año de informática y se los llevan, no llegan ni a hacer la carrera de grado. Por la enorme demanda, hay una gran presión y no hay oferta construida de un montón de áreas, más allá de si los diseños están por competencias o no.
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	El tema de las competencias me atrajo mucho, porque lo veo como muy lejano, como una discusión imprescindible en Europa seguramente y pero acá me parece que está muy distante de nuestra realidad aún.

Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	<p>En estos momentos no estoy muy interiorizado en el tema de los indicadores. Va a ser importante conocer la información de la evaluación que se está haciendo de la acción de la CONEAU.</p> <p>Algunas cosas hemos discutido e investigado con Mabel Dávila, pero son aún muy primarias. Es necesario analizar cada dimensión determinada por los evaluadores y ver qué peso le otorgan; también hay que ver con qué tradición académica viene cada par, etc.; todas cuestiones mucho más de fondo.</p> <p>Algunos profesionales de la Educación han hecho un daño enorme en un montón de cosas y tengo mucho temor también a esos estereotipos cuantitativos porque he visto desastres. Me preocupan cosas más cualitativas, tratar de entender mejor cómo se mueven las comunidades, cómo se evalúan así mismas, cómo evalúan estos procesos y dentro de eso, como evalúan a los posgrados y si entienden bien estos problemas de relación de éstos con la sociedad, etc.</p>
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	<p>La acreditación tiene consecuencias de diversos tipos: de prestigio, de promoción en algunos casos, etc.; ayuda, pero no define. Sobre todo porque cambiaron en una forma que es aberrante, lo que había hecho en la CONEAU en sus orígenes; porque por una cuestión oportunista, se sacó el tema de la obligatoriedad del pedido de categorización. Esto es una barbaridad porque impide comparar entre programas.</p> <p>Otro temas es que tres categorías es muy poco. La CAP (Comisión de Acreditación de Posgrados) en cambio tenía cuatro o cinco categorías. En la CAP hubo otro tipo de problema que fue la captura de las evaluaciones por la propia comunidad académica universitaria. Ese es otro de los dramas también y con los intentos de reforma de la Ley Universitaria que se vienen ahora. Todas las propuestas que existen hasta ahora de reforma de la Ley Universitaria son para retroceder, no es para avanzar en ningún otro plano.</p> <p>Las corporaciones universitarias lo que quieren es cambiar la designación de la CONEAU pero no para mejorarla, sino para empeorarla.</p>
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	<p>Esto tiene mucho que ver con la investigación. No hay procesos en los que se vea cómo logramos que los estudiantes se inicien en la investigación.</p> <p>Las tesinas son una muy buena iniciativa, ya se logra que los alumnos hagan un primer trabajo, pero deberíamos trabajar mucho mejor en esto y no dejarlo tan librado al azar.</p> <p>Todo ese debate implica aspectos pedagógicos, una revisión de las estructuras institucionales y una cuestión financiera. Por ejemplo, las becas tendrían que durar todo el tiempo que dure la tesis y el docente tiene que ser financiado. El que dirige tesis tiene que ser mejor remunerado porque es un trabajo mucho mas profundo, de detalle, que requiere mucho más tiempo que dictar una clase.</p> <p>También este tema tiene mucha relación con el tema de los puentes y el manejo de la información; depende mucho de la calidad académica del grupo que está al frente del posgrado.</p>
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	<p>Considero que pasan dos cosas. Por un lado, hay una profunda incomprensión de la investigación como parte del proceso del conocimiento y de la formación. Y por otro, en general las universidades no están en dirigidas por académicos. Hay que estudiar los nombres de los rectores para darse cuenta, tanto en las públicas como en las privadas. En las públicas, son los que tienen “muñeca política”, puede coincidir o no que sea un académico, y en las privadas son los que finalmente armaron el negocio.</p>
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	<p>En Argentina, las carreras de posgrado conforman un conjunto de actividades de diferente origen, tradición, estructura y calidad, explicado a partir de la expansión explosiva y desordenada de posgrados producida en la década del 90. Sin embargo, más allá de esta diversidad, existen algunas estrategias comunes asociadas a las características que han adquirido la construcción de los posgrados que permiten observar la heterogeneidad del sistema.</p>

ENTREVISTA N° 12	
Fecha	Diciembre 2006
Experto	Norina Semino
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones grales. sobre la formación de posgrado.	<p>Antes en Argentina no existía lo del posgrado, la gente terminaba de estudiar y empezaba a trabajar. De pronto ahora hay un auge, una explosión de posgrados prácticamente desde los 90. Casi todos parecidos, casi todos sobre lo mismo, casi todos con estilo muy norteamericanos. A su vez, se van haciendo demasiados minuciosos en las especialidades, con importantes detalles.</p> <p>Otra cosa que no veo con demasiada claridad, aun con la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) mediante, es el afán de perfilar desde lo laboral al que hace un posgrado, ya sea magíster o doctor. Como que la parte académica que es la que se debe reforzar en el posgrado no fuera tan importante, sino darle alguna incumbencia más, aunque sea mínima, al que hace el posgrado pero en lo laboral. Y me parece que eso es un error. Considero que los posgrados, sobre todo el doctorado, tiene que ser mucho más sólido pero más abajo, en el basamento. Un doctorado donde se da incumbencias para hacer diferentes trabajos que antes no se hacía, no corresponde.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	<p>Hay una apertura hacia lo que está pasando en Europa o con el mundo anglosajón.</p> <p>El tema de la competencia hay que ir viéndolo ya que la tendencia es que al alumno no le voy a enseñar a descubrir nada, sino que el profesor le voy a ayudar a armar algunas cosas.</p>
Creación de valor en un posgrado.	Más dinero, mejor cargo en la empresa, sólo eso. En realidad, para profundizar se estudia y se publicaba, pero no necesariamente eso se logra con la tesis.
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	<p>No está muy clara todavía la integración entre las demandas y las condiciones dadas. Hay una intención en alguna gente que estudió en EEUU y se nota por ejemplo en el CEMA, ya que creo que la universidad que organiza mejor los posgrados.</p> <p>Me da la impresión que hay una inquietud por dar respuesta a los empresarios o a la solicitud social o de cualquier otro tipo. Se nota por ejemplo, lo contrario en tipos de universidades más conservadoras que no se inquietan por dar respuesta, sino por formar gente con una pertenencia.</p>
Visión de los empleadores y los académicos.	Todavía se diseña más pensando en la pertinencia para la universidad, que para el mundo laboral. Hay muchos ejemplos de programas que parecen de universidades medievales. No obstante, dichos programas pueden estar dentro de la línea de lo que la universidad sabe hacer. Es decir, tampoco es una falta grave en el sentido de que quizás están pretendiendo formar cuadros absolutamente sólidos en un determinado contexto y responden a su misión. Pero sin duda, hay que trabajar con la diferencia de visiones entre los académicos y los empleadores.
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	<p>Conseguir profesores que estén trabajando en eso que van a enseñar, da muy buen resultado. El que va como profesor a un posgrado y está en una determinada tarea organizacional, va a hacer algo más pertinente. Es decir, además de decir una cierta teoría, les va a contar lo que le está pasando y esto es muy importante en este nivel.</p> <p>Otra estrategia es que se integren profesionales de otros lados donde saben otras cosas relacionadas con lo que sigue, para evaluar qué está pasando. Porque si un alumno rinde su tesis y después sigue en el mismo empleo, no hay avance. Es decir, todavía sigue eso de “para qué voy a hacer un doctorado”.</p>
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	Se empieza a hablar de competencia, pero considero que nadie la definió debidamente.

Contribución del diseño por competencias.	El aporte sería mucho, pero en una maestría y no en un doctorado. Para mí el doctorado es otra cosa; es como un grado de superación, como llegar a una culminación de un determinado pensamiento.
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	Algunas universidades sí podrían asumir este cambio, incluso algunas de las públicas. Es decir, van a poder hacerlo aquellas universidades cuyas autoridades puedan distinguir las cosas.
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	La no comprensión que es un diseño distinto. No entender bien porqué esto es diferente. Es decir, si es diferente por alguna razón académica a lo mejor no lo aceptan, si es diferente por una razón profesional, quizás podría ser aceptado.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	La maestría puede ser. Hay que hacer una diferencia, la maestría te puede agregar profesionalmente alguna cosa. Creo que el doctorado no, porque es absolutamente académico, para investigar y para profundizar lo que se ha hecho en el grado. Pero aquí hay un gran afán, es suficiente ver el diario del domingo, son hojas y hojas pidiendo más o menos la misma cosa. Y después, donde están los ofrecimientos, todo lo mismo, como si no leyera el periódico.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	La evaluación es un problema a cualquier nivel. El tema de la evaluación en los cursos o carreras de posgrado es siempre casi dramático, porque la gente quiere preparar las cosas como para mostrarlas a la CONEAU, pero después cuando aparece el desarrollo del diseño la cosa cambia. Lo primero es cómo se va a preparar a ese diseño desde lo académico o lo profesional para que sea bueno y comprensible. Y segundo, cuando se llegue a un determinado punto, qué vamos a hacer ahí o qué vamos a evaluar ahí.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	En primer lugar, el profesor tendría que ponerse a entender todas estas cosas y a entender que el alumno también es un profesional y que con él tendría que tener un diálogo abierto de igual a igual. Es decir, el trabajo es como trabajo conjunto. Y el trabajo en equipo es difícil en Argentina. El equipo luego termina manejándolo uno que hace todo y se queda todo en lo mismo. El trabajo en equipo es una competencia que habría que enseñarla como quien enseña una especie de "abc". El profesor está muy acostumbrado a cierta distancia con el alumno, a pesar de que ahora hay más diálogo. Insisto, el profesor de un posgrado en Argentina todavía no entendió bien que el otro es un igual, que el otro es un par que le falta un poquito de lo que él está diciendo y le tiene que ayudar a construir algo.
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	Si está bien planteado el diseño con todo lo que tiene que haber previo a que ese alumno acceda a la virtualidad, puede ser posible. Para que entienda bien el proceso que está haciendo. Aunque la evaluación tendría que ser presencial.
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	Hay que ir armando elementos a partir de lo aprendido e ir evaluando. Sin duda la evaluación va a requerir mucho más trabajo.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	Si el profesor no es tan mayor, va a asumir nuevas responsabilidades; si es muy mayor, no. Y desde ya, tiene que comprometerse fundamentalmente con ayudar al alumno a construir algo nuevo.
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	Un posgrado diseñado por competencias se acercaría seguro a tratar de interpretar las necesidades sociales. Necesidades sociales de cualquier nivel. También los empresarios y demás tendrán que empezar a aprender que se pueden armar a la universidad para decir qué les pasa, porque sino la universidad da respuestas medio a ciegas.
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	Las competencias pueden contribuir pero a su vez, tiene que haber una pluralidad de ofertas en posgrado como para que la gente después en el futuro tome lo que le importa, lo que le interesa. Y que no se siga pensando que todos los posgrados deben tener lo mismo.

Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	Habría que considerar indicadores que tengan que ver con el desenvolvimiento de la gente luego que termina un posgrado. Primero, hay que hacer un seguimiento del grado para ver qué pasa. En cuanto al posgrado, hay que preguntar a la sociedad, a la empresa, a cualquier lugar donde se necesite gente muy preparada, si la gente que ha hecho determinado máster por competencias se profesionalizó más y mejor y qué lugar ocupa en el lugar de trabajo.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	La CONEAU tendría que tener una lectura distinta de pertinencia cuando se trata de un posgrado. Por ejemplo, cuando una carrera de posgrado no responde a lo que la CONEAU espera es un problema y hay que explicar mucho. Cada universidad tendría que tener más autonomía. Y un tema a revisar es el listado de pares evaluadores. La CONEAU en todo caso lo que tendría que hacer es tener otras estrategias para evaluar. Quizás no la comisión de pares, o una apertura en la comisión de pares, porque en realidad los que están en la lista de pares, vos son puestos “a dedo” o por determinadas cuestiones políticas.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	Desde ya, el desarrollo de una competencia puede contribuir muchísimo a ayudar a poner sobre la mesa conocimientos implícitos y así puede ser enseñado y compartido.
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	La reflexión de lo que pasa en la universidad en este momento no se la hace nadie, ni las empresas, ni los empleadores, ni la misma universidad, ni la CONEAU que se considera evaluadora de propuestas, ni la gente en general. Esto es una cuestión social porque abarca todo.
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	Sería muy importante integrar a otras instituciones de la sociedad, sobre todo los centros de investigación que prácticamente no funcionan. La investigación es una cosa casi nula en Argentina y mucho más, si consideramos la investigación social. Es una pena porque hay más de 13.000 alumnos en Sociología y al egresar qué hacen, quizás encuestas callejeras.

ENTREVISTA N° 13	
Fecha	Diciembre 2006
Experto	Ana María Fanelli
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones gales. sobre la formación de posgrado.	<p>Una tensión claramente presente en los modelos de posgrado de la Argentina, expresada tanto en los objetivos y organización de los programas como en la evaluación de la calidad de los mismos, es la que se presenta entre el modelo de posgrado académico y el modelo aplicado. Es claro que cada uno de estos modelos requiere de condiciones externas e internas de funcionamiento para lograr el éxito en la prosecución de los objetivos de los programas y para encauzar innovadoramente esta oferta.</p> <p>Esta tensión entre lo académico y lo profesional se expresa en programas de estudio que ni son suficientemente rigurosos en el plano académico (por ejemplo, en el proceso de selección de los estudiantes o en las exigencias de actividades de investigación donde éstos deben participar) ni brindan oportunidades para que se capaciten en los lugares de trabajo. En otras palabras, no son ni genuinamente académicos ni profesionales.</p> <p>Otro problema para llevar adelante un programa académico avanzado en el nivel de la maestría es la falta o debilidad de un nivel de doctorado con el cual aquel se articule.</p> <p>A su vez, bajo las actuales condiciones de financiamiento exclusivo a través del arancel, no se logra reunir una masa crítica que garantice la estabilidad del programa y la realización de una evaluación rigurosa del aprendizaje logrado por los alumnos.</p> <p>Al igual que en el caso de los programas de corte académico, una de las principales deficiencias en el funcionamiento de las maestrías profesionales y las orientadas a la solución de problemas es el bajo número de graduados. Es decir, para la consolidación de estos programas es crucial que los controles de calidad se ajusten a esta nueva modalidad de producir conocimiento. La alta descentralización que prevalece en la gestión de los programas de posgrado y su flexibilidad para adaptarse a las condiciones y nuevos desafíos que plantean los cambios sociales y económicos, los torna especialmente aptos para la innovación.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	<p>Como todas las cosas, siempre los diseños de los programas, de las políticas públicas, todos se realizan en última instancia un poco copiando las experiencias de los países más desarrollados.</p> <p>Una metodología estandarizada digamos, alguien que tiene que hacer un plan de estudios de una nueva carrera de posgrado, estoy segura que agarra Internet y explora varios posgrados de la misma naturaleza en España, EE.UU. y en otros. Ahí hará ajustes, sacará ideas y obviamente de ahí surgen también muchos de estos mismos procesos.</p>
Creación de valor en un posgrado.	Se supone que si los estudiantes son racionales, van a cursar estudios que a su vez les permitan insertarse laboralmente.
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	La verdad es que no sabría responder con certeza esa pregunta. Lo que pienso es que hay posgrados que no responden a una demanda explícita y clara. Tampoco las demandas a veces son claras, quizás hay temas o áreas o campos. Y hay posgrados que tienden más a lo académico y otros más conectados con lo profesional.
Visión de los empleadores y los académicos.	Las demandas del mercado cambian mucho y es difícil incluirlas en un plan de estudios. Los propios empleadores no están muy seguros hoy de qué necesitan. Quizás la experiencia que hemos tenido en una comisión de seguimiento, es que uno encuentra que al preguntarles a los empresarios, excepto algunas cosas muy puntuales que hay necesidad de ingenieros de tal cosa, no saben decir con claridad qué necesitan. En relación a lo que he leído de educación superior en Europa, tampoco parece que haya mucha claridad respecto de poder planificar realmente en función de lo que se demanda en términos de recursos humanos.

Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	<p>Si hablamos de estrategias, el otro día analizando una maestría que ha contado con becas del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires porque había que formar gente para las finanzas públicas provinciales y locales se podía observar que, había una demanda de cuadros profesionales bien formados en estos campos y entonces en función de esto se diseñó el plan de estudios y la maestría respondió a algo que la Provincia necesitaba. Yo creo que hay muchos de estos ejemplos que uno puede llegar a encontrar.</p> <p>Hay otros proyectos que a veces se generan por cooperativas entre grupos de docentes que se les ocurre que hay un tema vacante que es interesante y surge un plan, pero creo que ahí funciona más a nivel de ensayo y error. Largan la maestría al mercado y en la medida en que efectivamente haya demanda por parte de estudiantes para esto, se realiza; más que si hay demanda del punto de vista del sector productivo. Ahí creo que no hay planificación, cada uno de los grupos gestores de estos posgrados miran a ver en qué medida va a haber demanda centrada en el punto de vista de los estudiantes. También hay gente que hace un curso para tener la credencial de que tiene una maestría y no necesariamente porque piense en su carrera profesional. Pero también existen algunos posgrados donde no se sabía demasiado bien para qué iba a servir ese título.</p> <p>Hay mucho también de posgrados en función de necesidades pero que esas quizás nunca se canalicen, se expresan necesariamente en una demanda real laboral, porque dependen de políticas públicas. Ahí también hay un hiato, no es que no exista la necesidad, por ahí no hay una política pública que sustente esto.</p>
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	<p>Sinceramente, en temas de currículo nunca he trabajado demasiado y tampoco tengo totalmente en claro qué está pasando. Este tema de las competencias no sé si es una moda que se ha puesto ahora sobre el tapete. Es decir, si cambia sustancialmente el estilo de gestionar los planes de estudios en particular. Quizá coloca la pregunta mucho más clara en el sentido de “para qué sirve este programa”. Pero a la hora de enseñar los planes de estudios más o menos todos siempre se han elaborado por contenidos pero en los últimos años se han empezado a desarrollar en términos de cuáles son las competencias que te brinda este posgrado.</p>
Contribución del diseño por competencias.	<p>Quizás lo de las competencias no es algo nuevo pero si es interesante la conexión que se ve con el tema del crédito, la movilidad, la transferencia. No sé si llamarlo competencia o que, pero hay un punto en el que estamos trabados en esto de poder ser partícipes en equipos de investigación, entrar en una dinámica donde se uno se puede mover en la experiencia del mundo que te interese, integrar equipos, y el tema de los títulos sigue siendo un problema.</p> <p>Entonces si se piensa a lo mejor, y ahí está mi gran incógnita, en determinados perfiles formados por competencia, la movilidad puede llegar a darse de una manera más natural quizás entre los espacios, llámese Latinoamericano, MERCOSUR o el Europeo o el que se arme, pero empezar a tener como una movilidad real y no sólo por las becas que son limitadas y no accede todo el mundo.</p>
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	<p>Hay que trabajar mucho en estos cambios. Las universidades están atravesadas por diferentes problemáticas, ya sean públicas o privadas.</p>
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	<p>En el caso concreto de la cuestión más burocrática y formal de los planes de estudio, considero que juega un peso importante la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), con su exigencia en la cantidad de horas que tiene que tener la maestría.</p> <p>Es decir, al tener que cumplir con un estándar hay que hacer tantas horas y empiezan los planes de estudios a desarrollarse en función de tener que cumplir con esos requisitos de la CONEAU y ahí no aparecen las competencias, sino cumplir con esa norma burocrática que se impone. Por ejemplo, en el caso particular de los posgrados quizás me parece que en algunas circunstancias la cantidad de horas es excesiva para ser una maestría profesional y sin embargo eso no se debate.</p>

Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	Entonces creo que en definitiva lo de las competencias ha ingresado, no podría decir con certeza cuánto, pero habría que revisar los planes de estudio para ver en qué medida se fundamenta así. No tengo mucha expectativa de que esto cambie sustancialmente la preocupación por generar una buena articulación digamos con las demandas del mercado laboral.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	<p>Hay posgrados de corte más profesional y otros más académicos. Los académicos obviamente al estar en la frontera del conocimiento y conectar con doctorados o líneas de investigaciones respondan a estas fronteras en cada campo académico específico.</p> <p>Los que son más profesionales, en algunos casos responden más a las demandas, de hecho hay mecanismos de vinculación con el sector productivo que de algún modo contribuyen en el diseño de estas maestrías sobre todo.</p> <p>Creo que tiene que haber una diferencia entre posgrados orientados al campo más profesional (los brasileros tienen esto) de los otros, más vinculados a lo académico. Además sirve para diseñar políticas públicas también. Porque los posgrados que tienen una orientación más académica podrían gozar de muchas más becas porque se supone que la tasa de retorno posterior es más baja que aquellos que tienen posgrado profesionales. Entonces se justificaría mucho más el otorgamiento de subsidios públicos, de becas, contribuíis con la gente que va a trabajar en el campo de la investigación o la parte de enseñanza en las universidades.</p> <p>Yo creo que esto de meter a todos los posgrados en la misma bolsa complica el diseño de las políticas y complica las exigencias que se le piden a uno y otro, porque están apuntando a mercados diferentes, entonces no puede ser que les pidamos lo mismo. Por lo menos me parece que esa es un poco también la tónica más internacional y en realidad las maestrías en el campo académico son simplemente un momento de ese tránsito al doctorado, que incluso a veces ni siquiera lo dan las maestrías. A veces en estas universidades más de investigación, la maestría es un premio consuelo cuando no se logra por algún motivo finalizar el doctorado.</p>
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	Habría que ver en qué medida hay una evaluación buena de los empleadores en las empresas en las cuales están insertas esas personas que han hecho determinado plan. Lo que pasa que es costoso y un poco complicado ya que ya que una vez que alguien dejó de pertenecer de algún modo a la institución, es muy difícil ubicarlo.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	En general los profesores no están bien preparados para obligar más a los estudiantes a participar. Se tiende a reproducir en el posgrado lo mismo que se hace en el grado, dar clases magistrales y quizás habría que generar más presión tal vez, porque si uno dice “que lean tal cosa” después en la medida que los estudiantes no lo han leído, entonces se da la clase normal. Pero hay mecanismos. Es muy interesante incluir metodologías más activas, pero hay que hacer una inversión inicial de tiempo.
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	<p>La verdad no se, no podría emitir una opinión. Como nunca investigué el tema de la educación a distancia, en principio estoy abierta a la posibilidad, no me niego a que esto sea imposible de realizar.</p> <p>Digamos, no sería de aquellos que dicen “con certeza no, si no hay contacto”. Depende del tema y del campo en particular, supongo que si el plan de estudios está bien hecho, capaz que sí.</p>
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	<p>Hay que revisar la evaluación también, aunque en la forma de evaluar creo que ha aparecido más la innovación con respecto a la forma de enseñar. En los posgrados ya empiezan a incorporarse formas varias de evaluar que no descansan en el parcial tradicional o el examen oral parcial o el escrito tradicional, sino que se usan más los trabajos escritos, defensa de esos trabajos, presentaciones de power point de los alumnos, etc.</p> <p>Creo que ahí hay un poco más de innovación, dependiendo de los docentes y de las materias, por supuesto. Los alumnos de un posgrado son gente adulta entonces no habría que tener los mismos mecanismos que con los más jóvenes que los estás guiando en los primeros pasos.</p>

Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	<p>Creo que el tema de la responsabilidad del educador tiene que ver con el tema del contrato laboral. Si se es docente de tiempo completo o por hora. Es decir, si la práctica es como ocurre en la Argentina donde en casi todos los posgrados, salvo algunas excepciones, al docente lo contratan para dar ciertas horas, obviamente no se puede estar brindando todos estos servicios que serían mucho más provechosos para los estudiantes.</p> <p>Lo máximo que se da a veces es las tutorías de tesis, que por otro lado, a veces tampoco las reconocen bien desde lo económico. El pago es casi simbólico y no cubre todo el tiempo que se le dedica al alumno. Entonces si no hay incentivos y reconocimiento económico real, no va a funcionar. Tiene que haber una inserción muy clara de eso, reconocido como una práctica institucionalizada dentro del posgrado y financiada dentro del mismo. En realidad esto puede funcionar si se pertenece a alguna universidad de elite y se es parte de un determinado posgrado, pero a su vez se recibe un sueldo general dentro de la misma institución, alto, y bueno, y así se genera un compromiso mayor para hacer esto. Porque lo que uno ya sabe de la profesión académica, es que aquellos que realmente se dedican al campo de la investigación, en su escala de preferencia, lo que quieren realmente necesitan es tener tiempo para investigar. Todo lo demás los distrae. Entonces más bien hay que obligarlos, excepto algunas excepciones de profesores que les gusta mucho transmitir conocimientos, guiar a los jóvenes, etc. que obviamente hay algunos, pero no son la mayoría con la cual uno se encuentra. Bajo esas características uno tiene que operar con mecanismos de incentivos claros que presionen a los docentes hacia ese nivel. Pero también es un tema de costes, no todos las universidades los pueden mantener.</p>
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	<p>Creo que hay poco de evaluación del impacto de egresado en la sociedad o en el mercado laboral. Quizás hay algo en los MBA's donde como parte del marketing lo que hacen es decir "nuestros egresados están trabajando en tal, tal y tal lugar..." Pero desde el punto de vista académico, habría que decir "vamos a hacer un observatorio de graduados, no tanto para poder hacer el marketing, sino para ver si les sirvió lo que aprendieron acá, qué otros cambios en el currículo necesitaría para poder efectivamente mejorar. Creo que ese es un déficit tanto del grado como del posgrado.</p> <p>Sería ideal poder tener un buen seguimiento de algunos graduados como para ver qué se necesita. Recuerdo haber leído un seguimiento de graduados que se hizo en "exactas" de la Universidad de Buenos Aires en la carrera de Química, que lo realizaron unos alemanes y era muy interesante. Los resultados eran que los graduados habían evaluado muy bien el aprendizaje logrado en "exactas" de muy alto nivel, pero hablando de competencias justamente, los habían formado para ser investigadores, para ingresar al mundo académico, pero no para ingresar a una empresa. Es decir, una parte importante del mundo de los químicos trabajan en el mundo empresario, es más, muchos pueden incluso desarrollar sus propias pymes; entonces a estos alumnos les faltaba justamente ese aprendizaje organizacional, el funcionamiento del mercado más propiamente dicho, cómo insertarse en una empresa, cómo entablar relaciones dentro de esa jerarquía, etc.</p>
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	<p>Quizás la perspectiva de las competencias entra a jugar como un disparador para mover algunas estructuras que son más conservadoras. Es decir, para poder también equiparar y comparar más fácilmente; porque a veces pasa que los planes de estudios son como muy cerrados en sí mismos y ser ingeniero con una Especialización en Ingeniería en Francia no es lo mismo que en Inglaterra, y entonces se necesita estipular mucho más claramente esas competencias como para ver en qué medida esos títulos pueden ser transferibles en uno y otro lado.</p>
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	<p>A veces se termina haciendo cosas disfuncionales para cumplir con la CONEAU; clases de seis horas seguidas, por ejemplo. Considero que hay que revisar los indicadores. Es decir, hay que volver a ver todos estos mecanismos que se basan en indicadores para poder evaluar calidad, acreditar y demás, ya que tienen que ir ajustándose progresivamente. No son cosas que deban quedar inmovilizadas. A veces, hasta que no se ponen en práctica por ahí, no se perciben efectivamente las consecuencias que tienen.</p>

Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	<p>Hay que revisar los indicadores. Por ejemplo, el tema de la cantidad de horas y los requisitos de las tesis de maestrías considero que son cuestiones que hay que revisar en función de si se quiere puntualmente priorizar el doctorado en términos académicos, o no. Poner la tesis de maestría en el nivel que normalmente la tienen otros lugares en un campo más profesional, no contribuye. Me parece que ese tipo de cuestiones habría que revisarlas sobre todo porque la consecuencia después es que la gente no se recibe y eso es muy nefasto. Creo que hay que revisar un poco esto, cuál sería la carrera académica, cómo se articular la maestría con el doctorado.</p> <p>Hoy en la academia no cuentan los libros, conozco doctorados en EE.UU. donde se piden tres artículos publicables en revistas importantes de calidad. Creo que eso es más manejable que pensar que tiene que escribir doscientas, trescientas o quinientas hojas.</p>
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	<p>Considero que hay ciertos conocimientos que siguen quedando en lo tácito porque justamente ponerlos explícitos pueden constituir un problema muy importante. Con el tema de los docentes, de las materias y demás, cualquier reforma puede implicar cambiar los docentes y esto genera por supuesto, mucho resquemor.</p>
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	<p>Para dar una respuesta rápida, diría que en la universidad no hay gestión del conocimiento a nivel interno, que ese es un déficit y que obviamente hay excepciones. Hay gente que usa en parte esto para mejorar, para cambiar, etc. Eso se lo ve en distintos campos; por ejemplo, fenómenos graves en la Argentina, tanto en el grado como el posgrado como la deserción, son muy poco explorados y serían vitales para solucionar, sobre todo para las universidades privadas ya que dependen de esto para su posibilidad de supervivencia. Y sin embargo, no parece haber una clara conciencia de la importancia de explorar e investigar estos temas para traducirlos en diagnósticos y de ahí en políticas internas.</p> <p>Después está el tema de los recambios políticos, sobre todo en las universidades públicas, ya que los cambios de gestión hacen que la nueva gente empiece todo de nuevo, que no tome en cuenta demasiado lo hecho previamente y entonces estos diagnósticos nunca son coyunturales, son procesos. Entonces uno llega a una conclusión como para utilizarlo en una política, pero si la política la hizo la gestión anterior y esta es otra gestión, hay que diferenciarse. O sea, a veces también la lógica del funcionamiento político no es exactamente la misma lógica racional con la cual a veces nos manejamos.</p> <p>Puede pasar que el problema se identifica, se desarrolla una batería de instrumentos para atacar ese problema y solucionarlo. Es un pensamiento racional que va con otra lógica que no es necesariamente es la solución del problema, si no que es más bien la consolidación de un espacio político dentro de la universidad y por ahí solucionar ese punto involucra generar costes importantes para ciertos sectores que lo apoyan desde el punto de vista del voto. Entonces ese tema no se soluciona. O sea, no es sólo que no se sabe que se podría solucionar, sino que solucionarlo puede generar problemas en torno a la lógica más política de funcionamiento de algunos ámbitos universitarios. Entonces no es fácil.</p>
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	<p>Creo que se sí se podría avanzar hacia una mayor articulación con otros sectores, sería muy productivo. Creo que es una forma también de entrar a flexibilizar la lógica de funcionamiento más rígida del sistema y a su vez, generar canales más claros de comunicación entre el afuera y el adentro de la universidad. Porque las asociaciones profesionales están más en contacto por ahí con los requerimientos de ciertos campos y pueden servir como para actualizar mejor los planes de estudio, para crear competencias realmente valoradas por el mundo, tanto en lo público como en lo privado. Creo que sería algo positivo y necesario.</p> <p>Además de eso, es importante que pasar a un nivel de conformación más de redes de instituciones para generar posgrados. Creo que no se aprovecha lo que en economía se llama "economía de escala". Es decir, creo que se debería poder hacer más convenios entre universidades, para llevar adelante ciertos posgrados, de modo tal de compartir recursos, recursos humanos, infraestructura.</p>

Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	Una de las limitaciones importantes que tienen los posgrados, frente a un posgrado en EEUU, es que su gran ventaja relativa es la escala. Es decir, la escala en términos que puede producir un posgrado, dada la cantidad de estudiantes que tiene, le permite generar un abanico muy importante de materias optativas, que es muy enriquecedor para alguien que hace un posgrado. Aquí no cierran los números para hacerlo, por lo tanto habría que aprovechar más los vínculos. Pero sin duda hay dificultades para hacer esto por problemas de psicología organizacional, por ponerse de acuerdo; algunos sienten que compiten entre sí, hasta problemas organizativos de gestión financiera: “quién paga los aranceles en qué lugar; como comparto con vos los costes de esos cursos” es decir, que no son fáciles de dirimir entre estos tipos de actores.
--	--

ENTREVISTA N° 14	
Fecha	Diciembre de 2006
Experto	María Rosa Depetris
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones generales sobre la formación de posgrado.	<p>América Latina atraviesa la Fase I del Proyecto Tuning, todavía no se ha entrado en la etapa donde se trabaje el tema de los posgrados. La experiencia hasta ahora está siendo muy buena y enriquecedora porque teniendo en cuenta la diversidad de sistemas de educación superior, el unir criterios ya es un gran avance. Se pudieron consensuar criterios por grupos de trabajo, por áreas temáticas y definir competencias genéricas y específicas, al menos para el grado.</p> <p>Luego se transitó la otra etapa, es decir, trabajar cada una de esas competencias para ser aplicadas en los procesos de enseñanza/ aprendizaje y evaluación. Aquí fue un poco más complicado y se recurrió a tres modelos: el venezolano, el colombiano y el llevado a cabo por la Universidad Deusto. La etapa próxima es llevar esto a la práctica; no es fácil porque esto implica en cierta forma, cambios en los planes de estudio y capacitación a los docentes en competencias.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	<p>En América Latina todavía las propuestas del Tuning sólo se están aplicando para el grado. No hubo una sola reunión en la que se haya planteado el tema en los posgrados. Tuning para el Espacio Europeo de Educación Superior fue un elemento importante para avanzar en determinados acuerdos; no es el caso de América Latina donde hay un deseo o la esperanza de un espacio común. Aún se atraviesa una etapa inicial, mientras Tuning avanza en Europa con otros aspectos que hacen a la consolidación de ese Espacio Europeo de Educación Superior.</p> <p>Aún en España donde nace este proyecto y donde hay también ciertas resistencias, se hace referencia a la importancia del Tuning.</p> <p>En América Latina se hace todo sin tener en cuenta absolutamente nada de la realidad europea, sino teniendo en cuenta nuestra realidad. Pero bueno, como esto surge como un Programa ALFA donde fue conjunto y a ellos también les viene muy bien observar que pasa afuera de Europa, la experiencia es muy positiva e interesante a la hora de los debates. Así que como hay presencia europea en nuestras reuniones, tal vez en México suceda algo en relación a los posgrados, pero por ahora no hay nada en absoluto.</p> <p>La idea del crédito académico surgió en una sola reunión donde se debatió en el Comité de Gestión este tema para poder trabajarlo completamente en la reunión de febrero de 2007. La idea que prevalece, fruto de una reunión de trabajo, es tener algo propio en América Latina donde se respete la diversidad de nuestros sistemas. También es cierto que hay algunas universidades en América Latina que han tomado para sus incipientes experiencias el crédito europeo, pero podría adelantar que va a surgir algo propio que tomará seguramente algo de los demás. No imagino en Argentina incorporar tal cual el modelo anglosajón o el modelo europeo. Hubo intentos hacia el año 2000 y fracasaron ya que no hubo acuerdos.</p>
Creación de valor en un posgrado.	En los debates referidos al Tuning todavía no se han planteado estos aspectos relativos al posgrado.
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	Es necesario revisar la integración de todos estos aspectos de relación entre currículo y demandas. El trabajo que se está haciendo a través del Tuning es muy importante para avanzar hacia el debate y mejores propuestas.
Visión de los empleadores y los académicos.	Al menos en el grado, se han definido las competencias, tanto las genéricas como las específicas. Se cuenta con unas importantes encuestas que las han validado los académicos, los empleadores, los estudiantes y los graduados. Se pudo hacer un cruce en las opiniones y efectivamente ha sido transparente, un trabajo en serio. Y a pesar de las diferencias regionales, se ha podido comprobar que los resultados fueron siempre los mismos. Por lo tanto, hay plena seguridad de que esto está validado y que puede ser interesante seguir integrando las visiones. La idea es poder trabajar sobre las mismas competencias y más adelante, incluir al posgrado.

Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	<p>Una estrategia interesante puede ser el trabajo por competencias. Históricamente hubo competencias, no es algo nuevo, pero es necesario trabajar con cada una de ellas desde otro lugar y poder evaluar a través de este el proceso de enseñanza/aprendizaje. Hay algunas otras cuestiones a favor, no sólo para trabajar en las universidades por competencias, sino también la posibilidad de incorporar créditos académicos. Además, es un pedido expreso del Consejo de Universidades para llevar este tema adelante y comenzar a trasladarlo a todas las universidades públicas y privadas.</p> <p>Las decisiones de este Consejo son vinculantes, por lo tanto este pedido es sumamente importante para comenzar a trabajar. También es cierto que muchas de las universidades que integran el Consejo actualmente también integran Tuning, y esto también constituye un disparador muy interesante.</p> <p>Otro tema es que cuando hay que aprobar estándares de acreditación para luego ingresar a los procesos de acreditación de CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), la decisión del Consejo de Universidades es fundamental. Sin esa aprobación no se ingresa a los procesos de acreditación. Parecería que esto no tiene nada que ver con lo antes dicho, pero si en este lugar se definen los aspectos tan importantes para el sistema universitario y se está pidiendo comenzar a trabajar estos temas de créditos y competencias, el avance es muy importante. Sin duda esto va a llevar un tiempo, tal vez un año o más.</p>
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	<p>Hasta ahora se diseña prácticamente por contenidos. Se están empezando a tener en cuenta las competencias en algunas maestrías, pero la experiencia es muy reciente (por ejemplo, en la Universidad Nacional de Cuyo).</p> <p>También esta Universidad ha concretado algunas experiencias en el diseño de carreras de grado cuyos resultados le han permitido completar, reforzar y convencerse de la importancia de trabajar por competencias.</p>
Contribución del diseño por competencias.	No sólo por la vía de las competencias puede haber aportes, pero el ir pensando en la calidad e instalar la preocupación y el debate es un paso fundamental.
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	<p>Las universidades argentinas querían estar en el Proyecto Tuning y hubo muchas críticas al no poder estar todas. Fue todo un tema muy problemático y ahora se ha calmado, porque se han incorporado muchas más instituciones.</p> <p>Las universidades quieren estar, sucede que esto se puede mantener porque hay un Programa ALFA que se hace cargo de los traslado para las reuniones de trabajo, de poder contar con el material necesario, de las reuniones con los expertos y es imposible que esto llegue a todas las universidades, pero es una cuestión económica en sí, no hay otros motivos.</p> <p>Habría que analizar este tema desde el Ministerio en el futuro, porque en realidad no son tantas las universidades que se están quedando sin formar parte, es la mitad aproximadamente. Habría que buscar alguna forma de financiamiento.</p>
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	La Argentina es el país más atrasado en el tema de los créditos y esto puede obstaculizar la presencia de estos temas en el diseño. En otros países de América Latina, si bien no tienen un sistema como el europeo, han logrado mayores avances, así que se necesita avanzar y sin duda el camino que toca recorrer es mucho más arduo. Si no hay créditos, la movilidad de estudiantes en Argentina es prácticamente imposible.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	La diferenciación entre distintos tipos de maestrías puede contribuir para la obtención de mayores tasas de graduación.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	A lo mejor va a ser necesario contar con equipos de trabajo dentro de las universidades que trabajen en distintos sentidos, desde la sensibilización, a la capacitación, al trabajo con las autoridades de las facultades para que accedan a un nuevo cambio en el currículo, en los métodos de enseñanza-aprendizaje, en la evaluación, etc. También puede ser muy interesante contar con las distintas iniciativas personales y difundir esto; es decir, qué se hizo hasta aquí para ver qué se puede incorporar y así evaluar los alcances de cada cambio.

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	Hay una expectativa interesante con respecto a lo que pueda llegar a suceder y la idea es que en próximos encuentros se trabaje el tema de los créditos académicos, porque no es posible concebir estos cambios en la concepción del rol del profesor y del alumno sino se aplica a los procesos de enseñanza/ aprendizaje y de evaluación. Obviamente, es necesario formas de activas de trabajo en clase.
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	Hasta ahora sólo se trabajo el tema de las competencias desde lo presencial. En el caso de América Latina sucedió como con los posgrados, es decir, ni siquiera apareció en la mesa de trabajo. El único trabajo virtual ha sido el trabajo que se va haciendo entre reuniones, pero es una cuestión totalmente interna.
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	No se sabe qué va a pasar con esto cuando se traslade concretamente al aula, y cómo trabajar con el docente para que tome conciencia de todo lo que tiene que tener en cuenta para que efectivamente se cumpla cada una de las competencias. Hay mucho trabajo por delante.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	En cuanto al Proyecto Tuning, los profesores fueron consultados al momento de realizar la encuesta; es decir, se validan las competencias con su opinión. Lo que no se llegó a hacer, al menos en algunas universidades, es trabajar esta última parte que es el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. No imagino qué podrá suceder cuando haya que comenzar a trabajar con la metodología, no soy muy optimista. Todo el optimismo que tengo con lo que se hizo con Tuning hasta ahora no lo tengo para la aplicación, porque son cuestiones que van a implicar muchos cambios. Mucha más responsabilidad, mucho más trabajo. Y la realidad del docente argentino es muy distinta a la del europeo.
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	Por la experiencia de trabajo, todavía no hay conclusiones de la aplicación, sólo hay resultados parciales de los productos hechos hasta el momento; pero sí está instalado el tema del impacto de los graduados en la sociedad y temas de la calidad en general.
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	Si efectivamente se concreta la puesta en práctica del trabajo por competencias, se elevará la calidad de los posgrados porque la definición de cada una de ellas se hace mirando hacia el graduado. Poder contar con mejores graduados es una necesidad y esto en calidad cuenta mucho. No estoy diciendo que sólo a través de un trabajo por competencias se pueda garantizar la calidad, pero es la búsqueda de un camino más para poder garantizarla.
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	Los indicadores van a tener que cambiar. De todas maneras, desde el Ministerio de Educación se trata de estar en contacto con la CONEAU para que se sumen al Proyecto Tuning y cuenten con el material de avance. Hay países de América Latina, cuyo Centro Nacional es la agencia acreditadora directamente. No fue el caso de Argentina. Pero en todos los casos el intercambio es importante.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	No creo que vaya a haber un cambio significativo en las agencias de acreditación. Hubo importantes avances a nivel del MERCOSUR con respecto a la acreditación y seguramente este modelo va a ser extendido. La idea es la acreditación de carreras a nivel del MERCOSUR y ahí sí pueden producirse cambios en las agencias, ya que no es lo mismo pensar una acreditación para las carreras de tu país que una acreditación con acuerdos para realizar con otros países, en este caso del MERCOSUR pero podría extenderse. Si los Centros Nacionales finalmente acompañan la concreción de un “sistema de créditos” para Argentina, y se extiende para el resto de los países de América Latina, indudablemente en los procesos de acreditación de las carreras va a estar presente el “crédito académico” para el diseño de los estándares y de la cantidad de horas que tiene que tener una carrera de grado, pero todavía no hay nada de posgrados. Es decir, esto va a modificar la perspectiva de las horas reloj que es como se trabaja actualmente e implica una modificación muy importante en la forma de pensar los planes de estudio.

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	Sería importante garantizar este pasaje de conocimiento tácito a explícito a través de las competencias, pero hay mucho debate aún por delante.
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	El gran tema es si todo esto queda en una publicación y en distintos encuentros donde se llega a buenas conclusiones. La puesta en práctica es la que va a garantizar la calidad y efectivamente, no podría decir que sólo es a través de un trabajo por competencias. Las universidades van a tener que trabajar mucho al respecto y autoevaluarse.
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	Todavía ni se avanzó en estas ideas, ni se pensó en hacerlo. Hasta ahora este ha sido un trabajo entre 180 universidades, que son 18 países; por lo tanto, recién ahora se ha logrado cierta madurez en el trabajo como para incorporar otros actores u otros factores. La presencia de los empleadores solamente se trabajó desde las consultas que se llevaron a cabo para la definición de competencias genéricas y específicas. También, si esto se hubiese pensado, hay que ver cómo se maneja la cuestión económica y desde qué lugar se favorece la participación. Para esto tendría que haber un compromiso mayor de los gobiernos, pero para eso tiene que suceder lo que está sucediendo en Europa.

ENTREVISTA N° 15	
Fecha	Diciembre de 2006
Experto	Cynthia Jeppesen
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones generales sobre la formación de posgrado.	<p>Hay universidades que están incorporando nuevas tecnologías, plataformas informáticas innovadoras que implican un gran esfuerzo, especialmente académico y de reforma. Latinoamérica es más confusa y en realidad, existe un problema que tienen los países latinoamericanos entre sí y con Europa. Hay una confusión acerca de cuáles son los tramos de formación de posgrados: qué es un doctorado y qué es una maestría. Incluso hay cierta confusión entre las maestrías que se realizan en Brasil y las de Argentina, y ni que hablar con respecto a Europa.</p> <p>A este problema en Europa le están tratando de ponerle solución a partir de Bolonia, pero las maestrías en España tienen una característica muy particular que no tienen que ver con nada. En Latinoamérica tienen más confusión todavía, se mira lo que están haciendo en otros lados, pero hay tradiciones en algunas disciplinas que hacen como inamovible la situación.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	<p>Es difícil de decir que va a pasar en Latinoamérica. Las nuevas reformas implican mucho tiempo de trabajo y hay que ver que, una cosa son los acuerdos intergubernamentales y otra, la bajada y puesta en marcha en las instituciones. Todavía me suena todo muy difícil. Los europeos tienen cuarenta años de discusión sobre la cuestión, pero aquí todo es muy reciente. Todo está poco maduro aún y no sé cómo puede impactar todo esto en las universidades; de hecho, se están recibiendo estudiantes extranjeros pero no se está evaluando su impacto. Tal vez, sea probable empezar a trabajar cuanto antes en el reconocimiento de créditos de grado y posgrado.</p>
Creación de valor en un posgrado.	<p>El gran valor de un posgrado está en pensar la formación desde otro lugar. No sólo por el lado de la organización académica sino del mismo alumno.</p> <p>El mejor ejemplo es el sistema anglosajón inglés: el alumno que no llega a su tesis de doctorado recibe una maestría académica. Esta es una cuestión realista a nivel de gestión académica y algo más personalizado en algún punto, más seguro para el logro del objetivo y más práctico ya que tener un título es un factor de diferenciación esencial.</p>
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	<p>Considero que en Argentina se está dando una integración con las empresas, al menos en los posgrados. Pero, a su vez, en este nivel hay algunos programas de estructuración; por ejemplo, en términos de cómo abonan las disciplinas según el recorte del posgrado y donde se pueden encontrar todo tipo de situaciones.</p>
Visión de los empleadores y los académicos.	<p>Sigue habiendo una brecha entre las universidades y los empleadores porque el acercamiento está desde el lado del académico que mira el objeto de estudio, pero de ahí a una bajada más experimental hay un abismo.</p>
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	<p>Según mi opinión, todavía falta incluir más casos prácticos, ajustados a lo que realmente pasa. Los alumnos siguen comentando que uno de los problemas de los posgrados es que son muy teóricos y que la bajada a campo se dificulta, sobre todo cuando se trata de dar las dos visiones.</p>
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	<p>Más que contenidos o competencias, está claro que el gran tema es la gestión, tanto para grado como para el posgrado.</p> <p>El tema de los compartimentos estancos fue un error de política y esto ha generado problemas terribles.</p>
Contribución del diseño por competencias.	<p>Insisto en que es necesario que todo esto tiene que ver con la gestión académica. Soy de la visión de que todo lo que sea gerenciamiento tiene que ser muy profesional, es lo que dirige todo. Por más buenas intenciones que se tenga en las normas, el gran desafío es cómo se gestiona todo esto. Hay pocos profesionales de la gestión y algunos de esos pocos tienen una impronta muy particular.</p>

Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	<p>Considero que las universidades deberían estar más abiertas a todos estos cambios.</p> <p>Hay una autora, Ana García de Fanelli que tiene un libro sobre posgrados donde hace un análisis muy interesante y donde si bien tiene una visión pesimista de la organización académica de las universidades, tal vez en el área de posgrados se permita la innovación y se puedan superar una serie de cuestiones que han influido históricamente.</p>
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	<p>Hay fantasmas con las Comisiones de Pares porque los que están evaluando son los mismos que diseñan las carreras.</p> <p>También hay un tema de definición de perfiles y a su vez, cuando se habla de trayectos académicos y articulaciones entre los mismos, las divisiones son ficticias totalmente.</p>
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	<p>No creo en la distinción entre grados académicos al menos como está plasmado en la normativa nuestra que es algo estanco. Hablaría más de trayectoria, de formación de posgrados; es decir, un determinado programa eventualmente daría lugar a una serie de titulaciones.</p> <p>Esto es algo en lo que empezamos a trabajar y a elaborar la idea. Sin duda, ha sido un logro desde de la política argentina, plasmar lo que se está dando en la realidad.</p> <p>Con la explosión del sistema de posgrado habría que pensar en hablar de un programa de posgrados. Eventualmente, las universidades que tengan la capacidad académica y organizacional pueden llegar a dar un doctorado, o una maestría o una especialización.</p> <p>En las maestrías académicas, la tendencia a nivel internacional es que no lo son y en Argentina cada vez son menos académicas y están orientadas a lo profesional. En realidad las maestrías son la última formación del grado en la tendencia anglosajona y cada vez más están orientadas a lo profesional. Este tema se ha instalado en la década de los ochenta, donde las maestrías que se instalaron han sido académicas e interdisciplinarias; desde el 2004 se están transformando en profesionales.</p>
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	<p>En realidad el tema de la gestión mucho no salta en la evaluación, son procesos y temas más internos de autoevaluación y desarrollo de planificación estratégica en la unidad de posgrado; y aquí es donde es necesario verlo todo desde otro punto. No sé si los estímulos externos son suficientes para corregir problemas de muy larga data y que reproducen los problemas que ya tiene la universidad, en términos de gestión académica.</p>
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	<p>Tal vez el tema es la implementación de las competencias es el eje central. La universidad tiene que abrirse en todos los sentidos pero así también tener en claro cómo llevar a cabo la supervisión y gestión académica y con qué mecanismos sostenerla.</p> <p>Hay que incorporar nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje y propuestas innovadoras, pero también superar una serie de cuestiones, más allá que es necesaria una dedicación de tiempo muy importante y esto no siempre está previsto en las unidades académicas.</p>
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	No sabría responderte a esta pregunta, es un tema que no he estudiado en profundidad.
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	A veces las formas tradiciones de evaluación sirven para sentar conocimientos pero tiene mucho que ver con la forma del profesor y con el objetivo del seminario, y no necesariamente con la adquisición de competencias en términos de saberes más prácticos o conceptuales.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	Me parece extraño que de repente, en varios programas no haya ningún tipo de seguimiento académico de las autoridades y los profesores que dictan sus clases. Es uno, como educador, el que trata de evitar las superposiciones, pero falta una gestión académica pertinente. Así que pensar en créditos y competencias va a ser muy difícil.

Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	Creo que hay un problema de entrada en la definición de los objetivos en los posgrados, donde aparece la tensión entre lo disciplinar - lo académico - lo profesional y hay tanta presión que esto tiene que con la forma en que se van conformando los procesos curriculares de cada una de las carreras. En las maestrías, cuando uno ve los objetivos y competencias que se plantean, son tan amplios que puedes sacar desde un investigador hasta un coordinador de políticas; es decir, se plantea algo tan general y hay problemas de articulación de los contenidos y desde ya, para el egreso de los alumnos donde la falta de tesis no permite la evaluación de resultados.
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	Creo que el diseño de competencias facilitaría las cosas, tal vez habría que ver; pero no es sólo esto lo que elevaría su calidad.
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	En cuanto al seguimiento de los graduados hay muy poco trabajado aún. En relación con las prácticas, depende de cada disciplina y de lo que cada uno quiere. A lo mejor hay algunos programas no requieren tanto las prácticas y otros sí, habría que ver y elaborar indicadores apropiados para su medición.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	El plan de estudios por competencias tal vez facilitaría la evaluación, pero en principio, habría que estudiar el tema a fondo. Sí puede influir mucho todo esto en el sistema académico, dado que la tendencia es a darle menos peso a la gestión educativa. Por ejemplo, hay un doctorado de una universidad prestigiosa que está graduando a muy buenos doctorandos, pero tiene una gestión académica espantosa a raíz de la cual tiene muy pocos graduados; sin embargo es conceptuado como el mejor del país. Hay importantes contradicciones donde hay que ver cuál es el producto y cuáles son los indicadores de calidad.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	Si lo estuviera considerando en el tema de las prácticas, tal vez en un posgrado de Administración, puede que lo explícito se dé en una bajada a tierra en un proceso de negocios, pero no me queda en claro. Lo que no termino de clarificar es si trabajando por competencias se superan los problemas que existen al trabajar por objetivos. Es cierto que se puede llegar a diferentes resultados con un sistema y con otro.
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	No lo había pensado, pero creo que hay un problema de gestión académica. Se necesita mucha dedicación de los docentes, buena tecnología, comunicación. Habría que hacer un estudio de campo para ver hasta qué punto lo que tengas definido de una manera impacta o si se siguen sobrellevando las dificultades de siempre.
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	Hay un problema de articulación muy importante de todo el sistema. Volviendo a lo que decía Fanelli sobre el posgrado, hay una ventana de oportunidad para realizar cosas innovadoras pero cada vez más tengo una visión pesimista de la cuestión.

ENTREVISTA N° 16	
Fecha	Enero 2007
Experto	Adolfo Domingo Torres
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones gales. sobre la formación de posgrado.	En general la educación superior ha evolucionado y se ha expandido desde la década del '80 en todo el mundo y esa expansión determinó nuevas visiones con respecto a la formación tanto de grado como de posgrado. Entonces muchas de las cuestiones que antes aparecían como cuestiones de la formación general del individuo, ahora se ha sectorizado, porque la generación de nuevos conocimientos que es espectacular, en este momento se duplica cada cinco años, con lo cual tomar la totalidad del conocimiento por parte de una persona es prácticamente imposible.
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	<p>Con la explosión del conocimiento han aparecido en el diseño de posgrados algunas cuestiones que hacen a los aspectos de formación, pero que también hacen a los aspectos laborales. Hay una mayor especificidad en la formación, contemplando los aspectos de inserción laboral. No se si en el mundo al igual que en Argentina, porque en Argentina fue impresionante. CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) ha evaluado más de 3000 posgrados en el período comprendido entre 1997 y 2006; este un número importante.</p> <p>A raíz de Bolonia hay una preocupación por la comparabilidad de las carreras de grado y en la titulación del máster o del doctorado, más que en carreras como tenemos en Argentina de especialización o nichos más pequeños para el saber hacer, o mejor dicho de formación para el trabajo.</p> <p>Por otra parte, no tengo un conocimiento y creo que no existen tareas de evaluación y acreditación de posgrado, salvo en EE.UU., algo en México, algo en Holanda, pero el resto de los países en general, no acreditan posgrados. Es decir, la tarea de acreditación de posgrados es tarea que ha sido muy tratada por Brasil. EE.UU. evalúa pero no acredita y luego Argentina lo lleva a cabo con la Ley de Educación Superior en el año 1995.</p>
Creación de valor en un posgrado.	<p>En general hay una tendencia en el mundo a la formulación de carreras que permitan un conocimiento más concentrado.</p> <p>Por eso aparece esta explosión de posgrados, la necesidad en algunos países de acreditar los posgrados para brindarle una seguridad al usuario de la calidad de la oferta.</p>
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	<p>Creo que se avanzó mucho en la oferta para la demanda, o al revés, la demanda que genera la oferta. En algunos casos con exageración.</p> <p>Uno observa algunos nombres de fantasía de algunos posgrados y aparece una cuestión que fundamentalmente se da con mayor frecuencia en las Universidades Privadas más que en las públicas, al buscar los nichos de atracción de aquellos que necesitan una formación por el conocimiento intensivo que están pidiendo las empresas en este momento. Aparecen unos nombres de fantasía, ya hasta exagerados en cuanto a la especificidad del posgrado en sí mismo.</p> <p>Pero se advierte que hay una mayor mirada al mundo del trabajo para la oferta del posgrado. Esto se hizo mucho más importante y más intenso a partir de fines de la década del '90. Y además también porque hay una competencia fuerte en cuanto a conseguir alumnos de posgrados, ya que cada institución trata de ofertar de todo.</p>
Visión de los empleadores y los académicos.	<p>Los que se encargan de la selección de profesionales ya buscan mayor especificidad de formación del que toman.</p> <p>Es decir, eso lleva necesariamente a desarrollar la tarea de formación en ámbitos cada vez más pequeños. Y el posgrado cumple esa misión, es decir, la especificidad de algún tema, alguna disciplina o alguna especialidad en particular, por eso es que hay esta explosión general en el mundo de propuestas de este tipo.</p>

Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	<p>Cuanta más especificidad brinda el posgrado, aparecen esos nichos y hay mayor cantidad de gente que tiende a tomar ese posgrado.</p> <p>Tiene sus desventajas, porque en muchas ocasiones la gente que busca ese conocimiento, lo busca por el conocimiento en sí mismo no por el título, entonces aparecen un conjunto de carreras que no tienen terminalidad en los estudios y los porcentajes en las tasas de egreso de esos posgrados, son bajas. Esto está más referido en algunos casos a carreras de especialización, pero la mayor parte de los casos a maestrías. Es decir, la oferta se formula generalmente como carrera de maestría porque permite una participación interdisciplinaria y una mayor amplitud en la admisión de los aspirantes al posgrado, pero hay que tener mucho cuidado.</p>
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	<p>Creo que con mucha generalidad se están hablando de competencias y de créditos. Estoy haciendo un trabajo de investigación sobre competencias específicamente referida a una carrera universitaria profesional que es la mía, ya que soy doctor en Odontología. Hicimos un grupo de investigación y estamos investigando hace un año las competencias necesarias (genéricas y específicas) para la formación del graduado, pero es más como un ejercicio de investigación, dado que como no hay aún en la Argentina una tendencia fuerte en el ámbito universitario a marcar cuestiones de créditos ni de competencias.</p> <p>En Argentina se sigue diseñando con contenidos y no por competencias, y hay mucho que trabajar en este aspecto.</p>
Contribución del diseño por competencias.	<p>Desde ya, el aporte del diseño por competencias sirve para la nueva realidad de nuestros alumnos.</p> <p>En el ejercicio de investigación que hicimos nosotros, incluimos un conjunto determinado de cátedras de la Facultad y lo que les sirvió a los docentes es pensar en competencias para mirar su contenido. Es decir, cuando miraron las competencias y empezaron a cruzarlas con los contenidos específicos entre varias cátedras, entonces se dieron cuenta de que efectivamente trabajar sólo con contenidos nos lleva a sobredimensionar las cuestiones del proceso de formación y trae algunos problemas.</p>
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	<p>Todavía no hay nada en la agenda a nivel del Ministerio de Educación de la Nación y creo que no hay nada en la agenda a nivel de las propias universidades, por lo menos de las que conozco. Conozco mucho las universidades públicas en general, un poco menos las privadas, están haciendo algunas cosas, pero no parece tan visible que se haya avanzado con esto.</p>
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	<p>Más allá de la formulación de programas por competencias, creo que en Argentina tendríamos que avanzar en una mayor interacción entre los procesos de créditos y contenidos, mirando un poco el perfil que queremos formar. Pero todavía esto está como muy incipiente esta mirada.</p>
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	<p>Estoy de acuerdo con la distinción porque marca la realidad de la oferta. Es decir, estoy de acuerdo con que debiera aparecer más claramente en la normativa de creación de carrera de posgrado la distinción entre maestrías académicas y maestrías profesionales. Cuando se promulgó los estándares de posgrado en el año 1997 yo era integrante del Consejo de Universidades en ese momento y mismo en la Comisión de Asuntos Académicos del Consejo de Universidades, discutimos durante 6 meses los estándares.</p> <p>La propuesta que hizo el Ministerio, marcaba claramente lo que era una maestría profesional y una académica. Luego por una cuestión de que en ese momento las maestrías académicas que tenían tesis, tenían supuestamente un mayor reconocimiento social que aquellas que no la tenían, entonces se armó una sola maestría y si uno lee el texto de la descripción de la maestría, aparecen todas las modalidades, es totalmente libre (trabajo, tesis, obra, etc.). Yo creo que cuando se dicte una nueva normativa, habrá que separar muy bien. Hubo que romper y hay que romper todavía algún prejuicio por parte de pares evaluadores que ven a la maestría exclusivamente como una maestría académica y que si no tiene tesis no aparece completa. Eso se observa en los procesos de acreditación. A veces no acreditan por ese motivo, cuando la maestría está tendiendo a formar personas para el hacer.</p>

Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	Más allá del diseño del currículo, CONEAU sistemáticamente revisa su actuación a través de las distintas convocatorias. De hecho si uno mira las primeras convocatorias de CONEAU del año 98/99, observa que los criterios que utilizaron (no los estándares que son los mismos) y los compara con las convocatorias del 2002 y vuelve a comparar con las del 2005, hay una evolución. Sistemáticamente se revisan los instrumentos que utiliza CONEAU y tratando de lograr una mayor precisión en los procesos de evaluación y que la tarea de los pares evaluadores sea lo más concreta posible. Teniendo en cuenta que los estándares de acreditación de posgrado en Argentina han sido dictados en el año 1997, momento en que la evolución de los procesos de carreras de posgrado era incipiente para la acreditación, y que esos estándares nunca fueron revisados, a pesar de nuestra insistencia como Comisión. Hemos trabajado en los años 2003 y 2004 con el CRUP y con el CIN, tratando de inducir un proceso de modificación de los estándares para hacerlos de mayor especificidad. Hemos trabajado en conjunto con el Ministerio de Educación de la Nación, pero hasta ahora no hay modificación de los estándares. Entonces se trabaja sobre los instrumentos para que los procesos de acreditación sean lo más adecuados posible y para que haya procesos dentro de las propias carreras de posgrado, que les permitan conocer sus debilidades y fortalezas y, mejorar sistemáticamente. Es decir, hay una evolución permanente, aun cuando los estándares son los mismos desde 1997.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	Aún cuando no avancemos en la formulación de currículos por competencias, es imprescindible y eso sí se está haciendo, revisar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	Habría que ver muy especialmente las características del currículo y en qué forma promueven mejores aprendizajes.
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	Yo creo que debieran reformularse algunas cuestiones, en el grado se está avanzando mucho más que en el posgrado. Es extraño porque en el posgrado debería haber sido el punto en el cual se iniciaban las cuestiones de innovación. El posgrado es mucho más ágil para renovar; es decir, se modifican mucho más fácilmente los currículos, la planta docente, los mecanismos de evaluación, se aplica mucho más rápido el conocimiento, se obtiene una visión mucho más temprana y cercana de esa innovación con el producto.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	Creo que en estos momentos hay una preocupación en los docentes porque todo lo que implica innovación significa más esfuerzo, más trabajo.
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	Todavía no avanzamos en medición de resultados y el impacto en la sociedad, por tanto las competencias pueden contribuir. Desde CONEAU estamos implementando unas cuestiones con esta última convocatoria donde se implementa la autoevaluación también de la carrera. Es decir, obligatoriamente como modalidad de presentación se sugiere la presentación de un proceso de autoevaluación guiado (con una guía que provee CONEAU) para que la carrera pueda mirarse hacia adentro y pueda ver cuestiones que hacen a las modificaciones necesarias que han implementado o debieran implementarse para mejorar la calidad.
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	De la misma forma que se está avanzando en la autoevaluación obligatoria de la carrera, el paso siguiente que la CONEAU seguramente va a hacer, es aplicar un proceso de evaluación de resultados por la propia carrera. Entonces esto va a favorecer la posibilidad de que CONEAU trabaje con estos resultados y que en definitiva, se eleve la calidad de las carreras mismas.

Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	<p>El posgrado aparece como un complemento no totalmente incorporado a la vida de la universidad. Por eso CONEAU desde su comienzo, eligió con buen criterio la evaluación y acreditación ya que en Argentina había una fuerte resistencia entre los universitarios a este tipo de procesos. Entonces se decidió avanzar sobre evaluación institucional, que es menos agresiva para las universidades y con la acreditación de posgrado.</p> <p>Es decir, el posgrado en general, no forma parte íntima de la universidad. Cuando se comenzó a acreditar las carreras de grado, ahí surgió el problema de la resistencia y del propio impacto de la evaluación de las prácticas, porque el grado sí forma parte de la estructura y el corazón de la universidad. Estamos haciendo masaje cardíaco a cielo abierto en el corazón del sistema universitario.</p>
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	<p>Creo que más allá que sea la forma que estén formulados, en la acreditación de posgrados hay dos o tres cuestiones que son esenciales, y eso no va a variar: el cuerpo académico, la buena infraestructura institucional, un buen objetivo fijado para ese nivel y unos buenos resultados.</p>
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	<p>Se tiene pensado para el futuro, fundamentalmente con el doctorado, evaluar tesis, sólo tesis. Es decir, con una acreditación muy corta y luego evaluar sólo tesis, se estaría permitiendo evaluar resultados y mayor conocimiento explícito. No obstante ello, ahora también se mira mucho la inserción. Es decir, la tasa de egresos y la inserción de trabajo, eso se mira mucho. No está formalizada una evaluación de resultados, sino es en conjunto la evaluación.</p>
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	<p>Creo que todavía el posgrado es ajeno a la universidad. Es una inserción extraña a la universidad en general. Es decir, la universidad no se juega o no formula el posgrado como una política institucional necesaria. Recién en los últimos años ha aparecido alguna reflexión al respecto. A tal punto que cuando se solicita el número de alumnos que están en la universidad, no se incluye a los de posgrado. Y en la mayor parte de las universidades se presume que la carrera de posgrado debe autosostenerse.</p>
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	<p>Ya se ha formulado un puente muy fuerte en algunas disciplinas. Un caso en particular es Medicina: hay un puente muy fuerte con las asociaciones profesionales y con los servicios sanitarios. Entonces ya esta nueva convocatoria de CONEAU que se hizo para Ciencias de la Salud, se están evaluando los posgrados que se dictan en los centros formadores que están instalados en los hospitales y hay una relación muy estrecha entre la promoción profesional de especialización, que es el caso puntual de las residencias en Argentina. Entonces, ese puente se ha creado muy fuertemente y ahora cuando estamos evaluando, porque para esta convocatoria se estableció una modalidad de evaluación por carrera y separadamente por centros formadores. Y de ahí hay un paso muy corto a la evaluación de servicios.</p> <p>Tenemos un interés particular por parte de los sistemas profesionales y del propio Ministerio de Salud de la Nación de trabajar con CONEAU para evaluar los servicios. Entonces ahí sí daríamos un giro, el posgrado estaría generando esa actividad para el mejoramiento de la calidad. Eso en Ciencias de la Salud. Todavía esto no es tan visible en otras disciplinas.</p> <p>En cuanto a la relación con las empresas, el ITBA que es una de las instituciones que más vinculación tiene, pero es excepcional aún.</p>

ENTREVISTA N° 17	
Fecha	Febrero 2007
Experto	Gabriela Siufi
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones gales. sobre la formación de posgrado.	<p>Es necesario hacer una clara distinción cuando hablamos de posgrado, entre cursos generales (de meses o hasta un año) y carreras de posgrado (especialización, maestrías y doctorados) y al interior de estas carreras entre especialización por un lado, y maestrías de corte académico y doctorados, por el otro.</p> <p>Hago esta referencia en función de la explosión de nuevas ofertas que han empezado a surgir en los últimos quince años tanto en Argentina como en España, la variedad de la formación que se brinda al interior de cada oferta es directamente proporcional con la pluralidad de perfiles de usuarios y los intereses de los mismos, por lo que se puede afirmar que han germinado ofertas de muy buen nivel con contenidos modernos y actualizados (por ejemplo todas las ofertas relacionadas con temas multiculturales, las dedicadas al desarrollo local.. etc.) y otros ofrecimientos que sólo responden a la necesidad de captación de alumnos-clientes.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	<p>Creo que lo primero que debería considerarse respecto de tendencias del EEES sobre posgrado es la propuesta de reforma - en el marco del Proceso de Bolonia - en la estructuración de los años de estudio previstos para cada ciclo, conocida en un principio como 3 + 2 + 3, que ha sido objeto de múltiples debates y diferencias.</p> <p>Esta primera observación deja entrever una nueva concepción acerca del contenido y perfil académico que se espera del grado universitario y en consecuencia del posgrado y además requiere inexcusablemente de una ágil coordinación entre niveles.</p> <p>En mi opinión, uno de los temas que más se destacan del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es que aparece como una oportunidad de mejora de la calidad de la docencia universitaria ya que supone un cambio de paradigma: de un sistema basado en la enseñanza del profesor a un sistema basado en el aprendizaje del estudiante, introduce transparencia con la lógica de los ECTS y entiende a los estudiantes como profesionales y como ciudadanos activos.</p> <p>Podría decirse que una de las principales cuantías del EEES es servir de excusa para provocar un cambio docente muy necesario en la universidad, y esto se ha sentido muy fuertemente en España.</p> <p>No estoy muy segura sobre que el EEES fije tendencias para los posgrados, pero debería sobreentenderse que muchas de las reformas claves propuestas e introducidas en el grado tales, como el cambio de la relación docente alumnos, los créditos, el aprendizaje por competencias, la movilidad, sean incorporadas también en los programas de posgrado.</p> <p>Pero a grandes rasgos podría decir que al presente, las acciones de adaptación al EEES desarrolladas por las universidades europeas creo que han tenido tres objetivos prioritarios: información a la comunidad universitaria, y en especial a los profesores sobre la naturaleza y consecuencias del EEES, la formación pedagógica adaptada a las necesidades del EEES y el desarrollo de proyectos piloto de adaptación de materias concretas o de cursos dentro de una titulación.</p> <p>En este último caso, puede verse que estos proyectos han contado con un apoyo principalmente financiero, y en menor medida con una transformación metodológica y pedagógica bien diseñada. Este último comentario debe contextualizarse en las dificultades que conllevan las reformas al interior de estructuras tan pesadas como son las universidades.</p>
Creación de valor en un posgrado.	<p>Hay nueva idea acerca del contenido y el perfil académico esperado en el grado y cómo es su relación con el posgrado.</p> <p>A su vez, hay que tener presente que el valor depende mucho del tipo de posgrado del que estemos hablando.</p>

RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	Al igual que hacía referencia en la primera pregunta, es muy importante diferencia los posgrados teniendo en cuenta la disciplina, el perfil de estudiante, la estructura del currículo. Por ejemplo, cuando una Empresa Multinacional decide que algunos de sus miembros ingresen en una institución X para cursar un Máster en Administración de Empresas (MBA), saben muy bien que pretenden de esa formación a la que hay que agregarle todo los beneficios secundarios de compartir una experiencia con colegas de otras empresas y con docentes de alto conocimiento en el mundo empresario. Ahora bien cuando alguien decide hacer un Máster en Psicología Educacional o en Antropología Filosófica creo que la lectura podría ser muy distinta.
Visión de los empleadores y los académicos.	Aquí es clave situarnos en la diferencia entre posgrados académicos y profesionalistas. Existen posgrados que están hechos casi a medida de los empleadores, de las empresas, de instituciones estatales; y otros que expresan la motivación e interés de un grupo de académicos en ciertas áreas del conocimiento, donde se propone a los estudiantes integrarse en líneas de investigación que ellos mismos están desarrollando.
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	Sería fundamental realizar previamente un estudio de mercado, con entrevistas cuali y cuantitativas a los egresados, empleadores, docentes. También tener muy en cuenta cual es el modelo de desarrollo de país y cuales son las plazas prioritarias de crecimiento económico del mismo. Sería bueno que a la hora de producir o diseñar nuevos posgrados se tengan en cuenta las áreas de vacancia disciplinares.
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	Aquí deberíamos tener en cuenta los casos en que los países tiene sistemas obligatorios de evaluación y acreditación de posgrados (como es el caso de Argentina) donde estos contenidos son muy tenidos en cuenta a la hora de ver la coherencia en la formación, además de que se tienen muy presentes el perfil académico de sus docentes.
Contribución del diseño por competencias.	Creo que para una especialización y una maestría profesional sería una herramienta estratégica, para el caso de maestrías académicas y doctorados constituirían un aporte válido.
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	En el caso de las universidades europeas, desde mi punto de vista, se espera que las reformas y reestructuraciones que se están impulsando en el grado lleguen al posgrado. En países de América Latina el tema de las competencias ya esta en agenda de discusión (Chile y Colombia son un claro ejemplo de eso a nivel nacional), habrá que esperar unos años para ver como se concreta esto.
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	Hay que tener muy presente la convicción de capacitar a los docentes con la lógica de las competencias, sino será solo una incorporación teórica.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	Sería importante que los programas académicos no entiendan a la competencia sólo como un concepto ligado al mundo del trabajo o empresario, sino que también puede ser una herramienta útil para ayudar a definir el perfil de sus egresados. Para los programas de tipo profesional creo que si el concepto se aprecia cabalmente sería aceptado como un gran beneficio.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	A mi modo de ver las dificultades pueden radicar en la necesidad de formar a los profesores con esta nueva concepción para que la misma sea de aplicación práctica y se compartan los beneficios de la misma. También los estudiantes deberían insertarse en otra dinámica de aprendizaje.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	Los grupos pequeños de estudiantes, los docentes convencidos y formados en esta nueva concepción, una estructura educativa que acompañe esta visión, el cambio en los planes de estudio incorporando espacio de aprovechamiento de la experiencia profesional de los alumnos, demostrar las ventajas de esta nueva organización de enseñanza.

Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	Creo que la educación a distancia está en constante transformación y extensión, y va ganando un espacio importante en el terreno de la formación, sobre todo a nivel de posgrado. Imagino la herramienta de las competencias como un medio que aportaría a volverlas de mayor calidad y transparencia.
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	Esto necesariamente implica una planificación docente diferente y una formación en herramientas específicas que no sean con el esquema de repetición de conceptos, que aun están muy presentes.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	La responsabilidad es clave, pero también de la institución en general. No veo el modo que esto se aplique de modo aislado si no tiene una conexión con la formación que se da en el grado y con la mirada general de una institución acerca de la nueva formación de profesionales en un mundo globalizado y cambiante.
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	Deberíamos creer que estas competencias genéricas vienen aprendidas del grado, pero la realidad demuestra en muchos casos que no es así, sobre todo en lo referente a competencias ligadas al conocimiento y manejo del método científico, los idiomas y la formación ciudadana. Por estas razones es necesario muchas veces que en los posgrados se desarrollen las mismas, lo que no sucede frecuentemente, ocasionando serias dificultades por ejemplo en la elaboración de los trabajos y de las tesis de los estudiantes de los posgrados.
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	Sin lugar a dudas, sobre todo en lo que se refiere a la transparencia y a la comparabilidad.
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	Las encuestas de opinión a los estudiantes durante el transcurso del posgrado, el seguimiento de egresados, las consultas a los empleadores de los mismos.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	Este es un punto muy interesante, ya que las agencias de evaluación y/o acreditación (salvo las dedicadas específicamente a evaluar competencias como el CENEVAL en México) en su mayoría parten de una lógica diferente a la hora de evaluar la consistencia y calidad de un posgrado. Las agencias deberían ser parte de este cambio “revolucionario” en una ida de formación. Creo que a nivel de grado, la introducción de módulos de práctica profesional obligatoria en carreras como medicina entre otras, significan avances en esta concepción.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	Sí, aunque esto en algunas disciplinas puede ser diferente.
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	En los últimos años se han producido y se están produciendo muchos estudios y documentos al respecto. De hecho gran parte de las reformas que se están llevando actualmente en las estructuras universitarias de los países responden al interrogante de cual es el papel actual que le toca jugar a las universidades en la sociedad del conocimiento.
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	Eso sería lo ideal, están habiendo avances en espacios de intersección entre referentes de los diferentes niveles educativos, de estos con las asociaciones gremiales, con las organizaciones no gubernamentales y con representantes del mundo empresario. También el papel de los estudiantes sigue cobrando cada vez mayor importancia en América Latina y en Europa.

ENTREVISTA N° 18	
Fecha	Febrero 2007
Experto	Félix Suárez Martínez
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones gales. sobre la formación de posgrado.	En el posgrado en España ha venido ocurriendo un cambio, lo que es una gran oportunidad para mejorar o para mejorar sin cambiar nada (que es lo que puede pasar en la universidad pública). Ante la incertidumbre que se está generando el Espacio Europeo de Educación Superior algunas escuelas de negocios compran universidades y otras están esperando cómo se desenvuelve el proceso en sí.
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	Ante la incertidumbre de qué va a pasar con las reformas puedo decir que España no está preparada para Bolonia; su sistema, concepción y endogamia de propia universidad no ayudan. Puede ocurrir que usando los mismos razonamientos, una escuela de negocios o una universidad considere que todos los posgrados son oficiales, que todos los propios van a cerrar y que van a perdurar ya que los mismos son de innovación, de calidad, etc. Mi opinión personal es que van a cambiar poco las cosas pero nominalmente sí van a cambiar mucho: las carreras se acortan, el grado y posgrado cambian y se revoluciona todo, pero al final una escuela de negocios que tenga un programa potente del posgrado, que mejore la empleabilidad del alumno, que este bien ubicada en los ranking difícilmente modifique algo.
Creación de valor en un posgrado.	Un posgrado aporta sentido al desarrollo profesional y permite obtener un mejor posicionamiento en el mercado.
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	La gran pregunta es a qué atienden estos nuevos programas de posgrado. Es decir, han proliferado programas de posgrado que no atienden a la demanda de real de la sociedad, ni porque lo demanden las empresas. Casi ningún posgrado consulta al empleador para el diseño de sus programas; en nuestro caso (Universidad Francisco de Vitoria) si se lo ha consultado y se han diseñado las propuestas a partir de ese esquema inicial. En la universidad pública esta consulta no se hace. El año pasado se han aprobado unos mil doscientos programas de posgrado en las universidades públicas y recuerdo quinientos o seiscientos no se abrieron por ausencia de alumnos. Por supuesto, la sociedad no demanda eso.
Visión de los empleadores y los académicos.	En general, la universidad está centrada en la oferta y poco en la demanda. También a la empresa le interesa la competencia a priori, pero pocas consultan sobre la evolución de un alumno que han enviado. Es decir, cuando una empresa manda a alguien a hacer un curso de formación dice “quiero que formes a esta persona en dirección de empresas” pero cuando regresa el alumno le preguntan sólo qué tal te ha ido. El alumno tiende a decir “bien” o “mal” y el empleador se conforma con eso, pocas empresas llaman a la institución para consultar como le ha ido a ese alumno. Y quizás no lo hacen porque la respuesta puede ser por ejemplo ¿a quién me has mandado? y entonces prefieren no preguntar. Hay muchas empresas que han cumplido objetivos y en la memoria indican el cómputo general de horas de formación, pero no hay una preocupación por las cuestiones que han mejorado luego del paso por el máster. Como es difícil la medición y como se pueden decir cosas que no agradan, entonces lo que perdura es si el trabajador es honesto, responsable, etc. y difícilmente se considere que tiene que ver con la información recibida.
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	El punto clave para un máster es la respuesta del mercado y si el programa vale, será lo mismo si es oficial o propio. Creo que esto es lo que va a pasar, pero habrá que esperar un año para cuando los másters se empiecen a posicionar. Sin duda, esto se relaciona con las competencias ya que también hay de todo, pero lo importante será buscarle el sentido a las mismas (más de los “para qué” que de los “qué”). La sociedad busca más eso “usted certifique que sabe trabajar en equipo”. Si el “para qué” es difícil medirlo, mucho más difícil es el “qué”.

DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	Muchas universidades siguen diseñando sus planes en función de los contenidos que creen que saben enseñar.
Contribución del diseño por competencias.	Es importante ver dónde está la demanda de la sociedad y del mercado y partir de ahí para diseñar las ofertas y las competencias pueden aportar mucho.
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	La universidad tiene que abrirse a las competencias, pero lo que pasa es que cierta endogamia que posee no se va a resolver así como así. En consecuencia, se sacará cualquier manual diciendo que las competencias son no sé que y se perderá el sentido de las modificaciones en las titulaciones y la reforma educativa en sí misma.
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	Si tenemos que poner un programa por competencias porque es una necesidad se hará, las universidades deberán hacerlo... pero para cambiar la percepción sobre qué profesional debo lanzar al mercado, falta mucho. Y los problemas para llegar a estos diseños serán muchos sino se consulta a los empleadores y se contempla las necesidades de la sociedad.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	Habría que diferenciar los programas en función de los perfiles a los que se pretende responder.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	Los temas que se instalan con el auge de la calidad ayudan y las competencias también. Salvador García, un reconocido gurú, dice que una institución puede ser honesta o ser deshonesto. Por mi parte, considero que la honestidad da dinero y que esto se puede mensurar, mezclando elementos objetivos y subjetivos. Recuerdo el modelo Kirkpatrick que aún está vigente. Por ejemplo: un curso bueno es el que te marca de por vida, ahí se debería ver la relación entre alumno – profesor y hay algunos modelos de evaluación de la calidad que no evalúan esta relación y es un indicador número uno de excelencia. El modelo EFQM que pide la comunidad de Madrid, sirve para muy poco. En educación, las instituciones buscan EFQM porque lo impone la Administración Pública y si no tienes esta certificación, no se puede optar a concursos públicos. Tanto EFQM o ISO son considerados como garantía y aval al posible comprador de la titulación, pero claro mejor eso que nada aunque en sí la calidad les importe poco.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	No soy un especialista en estos temas, pero sin duda las mejores formas de enseñanza-aprendizaje son las que favorecen la participación y la reflexión.
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	La verdad es que no sé si funcionaría. En 1999 fui a México y observé las plataformas de “e-learning” y al final la gráfica era lo que funcionaba, así que el sistema derivó al “trend-learning”. Todo esto es una inversión de dinero y tiempo y no siempre se puede medir el grado de mejora y la comparación con lo presencial. Obviamente, a veces es mejor un sistema totalmente a distancia que nada, pero me pregunto sobre los alcances y la calidad de los títulos obtenidos y su valor en un mercado tan competitivo.
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	Habría que buscar estrategias diferenciales para ir viendo cómo se alcanzan las competencias y evaluando en forma permanente.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	La responsabilidad del educador es siempre clave para el desarrollo de un programa. El alumno recomienda un programa en función de la relación con sus profesores.

Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	El proceso de Bolonia es una oportunidad tanto para las universidades públicas como para las privadas. En cuanto a estas últimas, se va a tener más libertad en el diseño y va a permitir quitar el corsé de las normas de los ministerios para sacar adelante cosas que entendemos demanda la sociedad y la empresa. Para la pública creo que va a ser una oportunidad fallida, aparentemente cambiarán las cosas o cambiarán poco, es mi opinión. En cuanto a las escuelas de negocios, unas están mirando qué va a pasar y otras están apostando para tener respaldo universitario desde la oficialidad.
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	Las competencias son un factor diferencial. No obstante, el tiempo y el mercado lo van a arreglar ya que al final el alumno no es tonto.
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	Un indicador de calidad muy interesante podría ser que las tesis se hagan en temas que aporten a la sociedad. Por ejemplo, que la universidad proponga siete tesis con alternativas distintas al tema de la inmigración.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	<p>Creo que si alguien puede cambiar algo, es la agencia de evaluación de la calidad. En su mano está cambiar todo esto, pero la cuestión es quién la controla. Si el control está sometido a criterio estrictamente académico será muy difícil avanzar en términos profesionales. Sin duda, es mejor tener una agencia que no haya nada, pues el peligro sería que esto se convierta en una “selva”.</p> <p>Las agencias tienen en sus manos la oportunidad de arreglar todo, pero tendrán que estar muy atentas al mercado, porque si se dejan regir sólo por los criterios de la empresa o sólo por los criterios de la universidad, fracasarán.</p> <p>Se vienen tiempos apasionantes. Las agencias, tanto nacionales como autonómicas, tienen la sartén por el mango y tendrán que ser capaces de aguantar las presiones de la universidad y del mercado, dado que sino estaremos formando lo que la “universidad oferta” y no lo que la “sociedad demanda” (algo que ya pasó con la proliferación de títulos de grado).</p>
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	Uno cataloga si una universidad de calidad cuando mira ciertos indicadores, pero sobre todo cuando las personas que promocionan un programa son sus alumnos; este es el verdadero factor de calidad para evaluar los alcances de una propuesta. Y cuanto más se trabaje para que el alumno aprenda a reconocer sus recorridos para apropiarse del conocimiento, mejor.
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	<p>Ha mejorado la competitividad de la universidad pública; por ejemplo, antes no ponía un anuncio en prensa y ahora sí.</p> <p>Diseñar los planes de estudio pensando en la empresa, requiere mucho trabajo y mucho más en la universidad pública. Y para gestionar el conocimiento mismo que se produce en el corazón de las universidades, aún queda recorrido por delante.</p>
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	Las universidades no le preguntan todavía al mercado sobre qué necesitan y diseñan lo que creen que saben, sobre todo las públicas. Esto conduce a una retroalimentación en la misma universidad que produce mucho alejamiento y es difícil el acercamiento, mucho más complejo es pensar en articular con otras organizaciones.

ENTREVISTA N° 19	
Fecha	Febrero 2007
Experto	Eduardo Revuelta Martínez
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones grales. sobre la formación de posgrado.	<p>Actualmente en los posgrados de negocios hay dos grandes enfoques: los que están pensados para los alumnos sin experiencia laboral, por lo cual se convierte en una especie de prolongación del grado; y los que son más técnicos y están enfocados a profesionales que llevan un tiempo trabajando. Estos últimos exigen otro tipo de desempeño y generalmente son financiados por las compañías; a su vez, los profesionales acuden cuando hay un posible salto laboral o se les delega una mayor responsabilidad.</p> <p>En ambos casos, todas las escuelas de negocios ponderan más el lado académico que el práctico. En el primer caso, porque es natural para el alumno que otra vez se encuentra con los mismos profesores, tal vez con métodos más prácticos – como el estudio de casos - pero quienes lo imparten son catedráticos. En el segundo sucede lo mismo, pero la valoración del alumno está puesta en el tiempo para reflexionar sobre la labor realizada, cosa que no se hace en el desempeño habitual; es decir, no se necesita mucha práctica, de hecho el que imparte los conocimientos a veces tiene menos práctica que el que cursa pero puede rellenar espacios de conocimientos que en el día a día es imposible obtener.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	Las tendencias son similares en casi todos los posgrados: son muy teóricos y están pensados para que el alumno obtenga algunas herramientas para enfrentarse al competitivo mundo laboral o pueda hacer un salto cualitativo.
Creación de valor en un posgrado.	<p>Hacer un posgrado aporta valor, tal vez dependiendo de la carrera de base, dado que permiten el acceso a otras realidades. De hecho un posgrado debería valer para orientar en la entrada a mundos diferentes al de la titulación anterior o para profundizar en el que se tiene. De todas maneras, considero que podrían aportar más valor.</p> <p>En el caso de las escuelas de negocios, los posgrados deberían dar más posibilidades puesto que se quedan en una perspectiva academicista. Creo que en los posgrados a veces es inevitable una endogamia con los planteamientos curriculares ya que los cuerpos de profesores generan en algunas ocasiones, un anquilosamiento de programas donde se copian unos a otros y eso le resta contacto con lo que son las necesidades reales de las empresas. Las empresas no dicen nada porque miran para otro lado, pero sería conveniente superar esto.</p>
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	Me parece que en general, la universidad no lidera la sociedad sino las empresas, a pesar de no dedicarse a ello y de ahí que se note la falta de liderazgo. En el caso de los posgrados, considero que es la parte más abierta de la universidad y donde hay posibilidades de adoptar un lenguaje común, de mayor permeabilidad.
Visión de los empleadores y los académicos.	<p>La universidad debería estar más dispuesta a dejarse atravesar por otras jergas. Claro que esto es un riesgo, porque al abrirse a temor a perder la esencia, máxime si la esencia no es fuerte.</p> <p>La vanguardia de las ideas viene de las empresas, viene de los cambios tecnológicos que propugnan las empresas. Las empresas generan modas y plantean preguntas que muchas veces no están capacitadas para responder plenamente.</p>
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	<p>Hace falta de que alguien asuma orgánicamente el liderazgo de estos cambios, dado que la universidad ha perdido su papel.</p> <p>Hay que reconocer que la empresa está haciendo un papel que otros no hacen, pero hay que darse cuenta que no lo puede hacer plenamente bien. Si la universidad no es capaz de darle a sus posgrados esa idea de “llevar la voz cantante” es muy proclive a la tentación de hacer lo que le pidan desde el financiamiento.</p>

DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	En el diseño de posgrados pensaría que lo que se hace es determinar un producto, elegir un recorrido y contenidos afines. Hay determinadas cuestiones que sólo se aprenden en la empresa y creo que algunas de estas cosas tienen que ver con las competencias.
Contribución del diseño por competencias.	Creo que las áreas de posgrado están más abiertas y pueden incorporar el lenguaje de las empresas, para entenderse mejor. Las competencias pueden contribuir. El temor está en que los cambios sean en falso y la unión sea simplemente por una cuestión de dinero.
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	En España, se ha pasado a un modelo de enseñanza pública a una importante oferta de universidades privadas, aunque siguen siendo minoritarias. En general, en las universidades privadas las decisiones quedan libradas a cuestiones individuales. En este punto, las universidades privadas necesitan justificar su mercado universitario, pues no les queda más remedio que si creen en la bondad de lo que propone Bolonia, deben cumplirlo. Este es un debate entre lo público y lo privado. También es cierto que hay universidades privadas de cultura o ideario fuerte, no meras empresas educativas. Otro punto es que algunas escuelas de negocios están haciendo alianzas con universidades, para dictar titulaciones oficiales.
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	El posgrado debería diseñarse con casos generales de esas cuestiones particulares, porque los principales destinatarios son los alumnos. La principal dificultad es desvirtuar este sentido cuando se habla de gente que sigue el grado en el posgrado.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	Creo que esto está presente en los enfoques que he mencionado antes y en lo que ocurre en los doctorados. La empresa necesita todo, pero hay que articular con alguien que lidere.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	No sé si está claro qué se entiende por competencias. Desde lo teórico, me parece revestir lo de siempre, lo nuevo de siempre. Y la evaluación de algo que no queda claro es complejo.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	La metodología de enseñanza – aprendizaje está alejada de los problemas cotidianos. No sé cómo se solucionaría esto, pero es claro que debería haber más puentes con la gente del mundo de la empresa, aunque no creo que sea suficiente. A lo mejor las tutorías pueden ser una opción. También podrían incorporarse trayectos prácticos en empresas.
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	La herramienta a distancia no puede sustituir el contacto con el profesor, sería un recurso accesorio.
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	En el mundo de la empresa no he visto ningún cambio al incorporarse las competencias y me quedan dudas de cómo evaluarlas o cómo concretarlas.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	Es complicado plantearse como profesor este desafío si tienes doscientos alumnos. Es decir, tal vez haya que implementar tutelas, grupos más reducidos o tutelas compartidas con gente fuera de la universidad, etc. No obstante, el educador siempre es responsable y la universidad debería valorar más esto.
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	Creo que hay un momento feo en la vida de un profesional que es cuando acaba el posgrado y empieza su profesión. La misión de los posgrados debería se anticipar contenidos y si cabe, las competencias, de lo que va a ser el ejercicio de una profesión, más considerando que las empresas son particularistas.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	He oído hablar bastante de Bolonia, pero no sé si exactamente estas medidas van a mejorar o no los posgrados.
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	En España existen los contratos de prácticas - los becarios - que a veces hacen el trabajo sucio, pero no siempre. Pero las escuelas de negocios y las compañías hemos encontrado una manera de solucionar un pequeño problema, a cambio de dar una salida también. Hay que decir que la mayor parte de los “juniors” que contratamos son antiguos becarios nuestros. También saben que de cada diez becarios tendrán posibilidad de contrato uno o dos, pues nuestra posibilidad de producir vacantes no es mayor. Saben que durante el período de becas deben aprender y que depende también mucho de ellos. Cuando un becario te llama la atención te centras en él y le enseñas, debes asumir la iniciativa de resolución. Estos progresos podrían medir el impacto de tales prácticas.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	En sí la calidad es un juego muy liberal de mercado porque ese tipo de agencias responden a ello. Al final es muy sencillo es servir a la agencia de calidad, ya que ella es la que otorga la acreditación y entonces se genera una endogamia muy fácilmente corruptible. Todo lo que sea establecer esos controles de calidad constituye otro obstáculo entre la sociedad y las empresas, cuando en realidad lo que se necesita es el juicio del mercado.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	No tengo tan claro este pasaje, puede ser o no.
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	No estoy seguro de cómo la gestión del conocimiento impacta en la dinámica misma de la universidad.
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	Un posgrado es un terreno difuso que mantiene elementos académicos y de las escuelas de negocios, por ejemplo. También se incorporan, aunque a veces fallen, elementos de la vida profesional. Mantener ese mix liderado por la universidad, que transmita valores, espíritu, idearios fuertes, sería muy importante. Y así incorporar otras asociaciones u organizaciones, podría aportar mucho.

ENTREVISTA N° 20	
Fecha	Febrero 2007
Experto	Tomás Alfaro Drake
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones gales. sobre la formación de posgrado.	<p>La formación de posgrado ha cambiado mucho. Mi apuesta es que la formación de posgrado va a ser posible como un quinto o sexto curso de complemento de la licenciatura y que probablemente una buena parte de los alumnos que hagan el grado hagan el posgrado. Si eso pasa así sería como un quinto curso sólo que la parte más especializada se realizaría en esa etapa, a lo mejor con varias opciones. Por otro lado estarán los másters en un sentido MBA, probablemente no universitarios o como el caso de IESE dictado por una universidad (Universidad de Navarra). La diferencia más que en el contenido va a estar en la tipología de las personas.</p> <p>Por más adaptación a Bolonia que se haga, lo que cambia es la finalidad de la gente, en los MBA's hay gente que ha hecho Filosofía o Letras...cambia la madurez de la gente y la formación de la gente.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	Bolonia va a impactar más en el grado que en los posgrados. Tiene que cambiar todo el sistema, no sólo el posgrado. Tiene que cambiar el estudiante, el sistema de currículo, los profesores, la cambia la cantidad de alumnos por clase. Creo que algunas Escuelas de Negocios no van a cambiar y van a seguir sin ninguna oficialidad; quizás algunas sólo se han cubierto por si cambia el escenario.
Creación de valor en un posgrado.	<p>Quién hace un MBA es una persona que acabo su carrera, que tal vez haya hecho especialidades, que ha estado trabajando un par de años y se ha dado cuenta que le falta formación práctica y decide estudiar. Ya de entrada hay una auto selección. En las buenas Escuelas de Negocios hacen también una selección y te encuentras con gente que va dispuesta a competir, a dejarse la piel, lo que probablemente marque una notable diferencia con los másters universitarios.</p> <p>El alumno ha integrado todo lo que conforma una licenciatura, por lo tanto habrá que dejar cosas afuera, tal vez cuestiones muy específicas: técnicas de comunicación o análisis financiero, mercados; por eso creo que los cuatro cursos de grado se van a quedar cortos. Por lo que habrá que dar algo que tenga más que ver con una especialización, a lo mejor sobre cosas que en la que se debe profundizar.</p>
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	En la actividad empresarial no hay tantos doctores como puede haber en Historia, por ejemplo. Los que dan másters no oficiales se van a resistir mucho a oficializarse. Se puede hacer teoría, pero se puede también hacer una carrera sin nada de Estadística y a lo mejor el mercado la acepta; o a lo mejor se hace un máster en medición de riesgos con mucha Estadística y el mercado no lo acepta. Si la carrera no acredita, qué hago entonces. Se tienen que tomar decisiones en cada carrera y saber también qué hace el otro para conocer en dónde está el error y todo esto ensucia mucho el tema de la libertad de mercado. Sin duda se va a adaptar todo a lo que se pide y a lo mejor será necesario quitar Econometría e incluir más desarrollo de actividades personales, pero si luego van a decir que no hay suficientes créditos de Econometría no se puede permitir que cierren la carrera. Es un tema muy complejo.
Visión de los empleadores y los académicos.	En algunos programas y sobre todo si son Escuelas de Negocios quienes los dictan, hay ciertas visiones compartidas.
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	<p>Las competencias deberían ser este nuevo lenguaje para la elaboración de estrategias: competencias personales, capacidades personales, etc.</p> <p>Todavía va a ser difícil la selección por competencias, las grandes universidades posiblemente hagan caso omiso. En el caso de las privadas, interesa seleccionar por competencias, ya que hay una buena masa crítica. A mi me gustaría seleccionar a los alumnos por parámetros que midan su vida profesional y su trayectoria formativa.</p>

DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	El peso de los contenidos es muy importante aún.
Contribución del diseño por competencias.	Si se llega a implementar el diseño por competencias sería una revolución para el Sistema Educativo Español.
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	Pueden haber resistencias causadas por no saberse adaptar. En algunos casos va a costar mucho, por el tipo de perfil que viene. La metodología que se utilice para desarrollar esto está en consonancia con la calidad del alumno que ingrese. Los alumnos no se van a prestar tan fácilmente, va a haber que cambiar a los profesores.
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	En una oportunidad, he propuesto que cada profesor ponga una nota sobre determinadas competencias para elaborar un perfil oficial del alumno. Es decir, que subjetivamente se promedie sobre Liderazgo, Profesionalidad, Capacidad de Trabajo en Equipo y Capacidad de Aprender a través de las calificaciones de los profesores de ese alumno y así se elaboran un perfil profesional. Yo no conozco que se haga esta experiencia y esto ayudaría mucho a diseñar por competencias.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	No creo mucho en la investigación abstracta en el mundo empresarial. Los que avanzan son las grandes consultoras pues a través de la venta de consultoría pragmática sacan a la venta su producto de investigación, pero no se puede decir vamos a investigar en abstracto. En consecuencia, creo que las maestrías en formación en temas empresariales están orientadas a preparar al alumno en la práctica profesional.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	Hay cosas muy problemáticas para evaluar. Por ejemplo, es posible que un alumno que es un desastre en la universidad cuando llega al mundo laboral sea muy bueno. ¿Qué papel tiene un profesor para decir la capacidad de análisis de un alumno es mucha o no? El examen es muy puntual, se suspende y listo, pero se puede decir muy poco de ciertas habilidades o competencias.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	En cuanto a las estrategias de aprendizaje, creo que lo mejor es el método de caso. En vez de dar la clase como siempre, hay que trabajar sobre el método inductivo más que el deductivo.
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	El tema de la distancia es un punto diferencial, sólo como complemento de lo presencial.
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	Se debería hacer una evaluación continua pero no como una suma de exámenes pequeños, sino un proceso: saber discutir, comprender a los demás, hacer hipótesis razonables, seleccionar información, etc. Sería importante tener grandes bloques de evaluación: capacidad para la toma de decisiones, capacidad de razonamiento en situaciones complejas...hay que cambiar mucho.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	La responsabilidad del profesor es la de tutor de trabajo del alumno y eso es una gran responsabilidad. La universidad privada está más dispuesta a este cambio pero en la universidad pública no lo creo. Es un reto para algunos más y otros menos.
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	La responsabilidad social, la formación humanística son muy importantes pero difíciles de considerar en un diseño o en la evaluación, a pesar de algunas experiencias ya realizadas.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	El currículo paralelo por competencias sería fantástico. Sin embargo es difícil objetivar las notas en este punto, ya que no es lo mismo decir que se suspende porque tuvo un 4 en determinado trabajo que decir que se suspende porque no tiene capacidad de liderazgo.
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	Sería interesante considerar los índices de rotación laboral, la inserción laboral misma, etc. Habría que trabajar muy directamente con la empresa en estos aspectos.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	Más que tener otro rol las agencias, deberían dejar de existir. Deberían buscar indicadores de calidad pero habría que ver por ejemplo cómo miden la capacidad de formar equipo o el compañerismo. Es decir, son cuestiones tan “soft” que deberían buscar cosas “hard” que tengan más que ver con el dinero. Si estando en la universidad no sabemos bien cómo hacer esto, hay que imaginarse una agencia pública, autonómica, donde se aplica unos números, donde se divide todo por todo...lo que están haciendo no es medir calidad.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	Hay una frase de Oscar Wilde que dice la educación es algo admirable, pero nada que valga la pena saberse puede ser enseñado.
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	La universidad sigue siendo un elefante blanco. Su función social, qué se espera de ella, etc. ni se lo plantea. Hay algunas universidades que tienen conciencia que esto debe empezar a considerarse.
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	No es fácil considerar las trayectorias, las experiencias previas. De hecho cuando un chico va a una entrevista de trabajo, se analiza su currículum vitae, pero cómo se traduce eso a situaciones que deba enfrentar. La experiencia previa de cada alumno se tiene en cuenta para la selección pero luego se considera indirectamente, pues el que tiene una experiencia positiva va a desarrollar en cualquier en MBA.

ENTREVISTA N° 21	
Fecha	Febrero 2007
Experto	Ángel Bizcarrondo Ibáñez
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones generales sobre la formación de posgrado.	<p>El modelo universitario en España es un modelo muy tradicional que ha evolucionado en el año 68, hacia un modelo de varias universidades. Se opta por un modelo muy próximo a la demanda social (todos debían ser universitarios porque implicaba un reconocimiento social). Es decir, se ha optado por la masificación y la generalización hasta el punto que ha cubierto la demanda de alumnos (y actualmente hasta hay un excedente de plazas). Por lo tanto, se optó por la generalización en detrimento de la calidad. Esto es un fenómeno que no es español sino europeo.</p> <p>En el ranking de las mejores universidades, la primera universidad española figura en el puesto ciento setenta y cuatro (UAM). No hay ninguna universidad alemana entre las cincuenta primeras, por lo cual la universidad europea está en una situación de crisis. Eso da lugar a que aparezcan alternativas como las Escuelas de Negocios para formar profesionalmente a aquellos que están en esa área.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	<p>Ahora la universidad está embarcada en el proceso de Bolonia que, si bien tiene buena dirección, tropieza con dificultades de carácter estructural. No es sólo un proceso de unificación universitaria, sino que responde a un propósito previo: la movilidad de titulados por Europa (lo que debe descansar en un criterio de homogeneidad y ciertos criterios uniformes a la hora de la expedición de los títulos). Y ese es un planteamiento racional y lógico, pero Bolonia no es un movimiento universitario sino de autoridad política que trata de favorecer la movilidad de titulados y profesionales, estableciendo pautas comunes de titulación. Por mi parte creo que llega tarde, el éxito de la universidad americana a la que se pretende parecer, es que las universidades más prestigiosas y conocidas están promovidas desde la sociedad por fundaciones que surgen desde la iniciativa oficial y privada, cuyos profesores son catedráticos no son funcionarios inamovibles y desarrollan sus enseñanzas en un clima de autonomía, etc. y la oficialidad de los títulos no es un concepto que sea demasiado importante sino el prestigio de las universidades desde la sociedad. Las universidades europeas no corrigen sus procesos sino que se amplían al establecer la oficialidad de determinados tipos de másters. Se ha perdido el tren y es muy difícil que se pueda recuperar con las recomendaciones de Bolonia.</p>
Creación de valor en un posgrado.	<p>La universidad debe fomentar actitudes básicas pero no necesariamente dar la parte práctica y no se puede hacer todo... hay que elegir. Y este es un punto clave en formación de posgrado, donde las Escuelas de Negocios o los centros de formación pueden aportar mucho valor a quien esté interesado en continuar con su desarrollo profesional y fomentar la práctica.</p>
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	<p>La gratuidad o cuasi gratuidad de los títulos universitarios es un tema que provoca a los estudiantes y por eso se molestan por Bolonia, pues entienden que esto va a encarecer los másters (las tasas aún no están definidas pero estarán alrededor de 1000 euros). Sin embargo esto es falaz, alguien al final financia las cosas. Es necesario saber qué coste tiene la enseñanza universitaria. La enseñanza general obligatoria debe garantizarse hasta el nivel secundario lo que tiene sentido en cuanto a la gratuidad; la universitaria no debería ser obligatoria menos aún estudios de posgrados. La gratuidad por enseñanzas subvencionada no tiene sentido porque al final la gratuidad supone que los costes no lo soporta el que recibe el servicio sino el conjunto de la sociedad, por tanto no es que no haya coste sino que se transfiere de una parte a otra. Otra cosa es que una sociedad prime o beneficie el esfuerzo de aquellos que por su rendimiento, es decir tener un buen sistema de becas; pero una financiación indiscriminada, sin relación con el rendimiento que en general es muy bajo, es muy complejo.</p>

Visión de los empleadores y los académicos.	La formación universitaria debe introducir aquellas capacidades intelectuales o de otro tipo que la sociedad demanda para su desarrollo. En este punto, hay un carácter más general, que las enseñanzas no sean necesariamente para preparar para un puesto de trabajo sino que deberían de cumplir todos los requisitos básicos: en primer lugar proporcionar una capacidad de comprensión de los fenómenos y una estructura básica de conocimientos de aquella área en general. Por ejemplo, un licenciado en derecho debería tener buenos fundamentos de carácter jurídico, bien asentado los principios, la estructura del sistema español, etc...pero no es posible formar tampoco profesionales que se inserten inmediatamente al mundo laboral. Por tanto, formar la cabeza que significa preparar para cosas que no pasan actualmente.
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	Hay que ver lo que necesita la sociedad y escuchar a gente con iniciativa, responsables que conducen la formación de personas y a los que se comprometen dentro de la universidad. Así surgen iniciativas privadas que pueden ser muy buenas estrategias.
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	Aún es importante el peso de los contenidos, pero cada vez más hay programas centrados en la adquisición de un conjunto de competencias.
Contribución del diseño por competencias.	Es muy probable que las competencias contribuyan a la adquisición de conocimientos teórico-prácticos más innovadores y eficientes y al desarrollo de habilidades para la excelencia profesional.
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	Hay una mala disposición o actitud en España donde se cree que todo el mundo tiene que ser universitario y gratuitamente, pues no es así ni es bueno que sea así. Deben acceder a la universidad de calidad aquellos alumnos que tengan capacidad para ello y estén dispuestos de hacer el esfuerzo que ello requiere. Afortunadamente para el resto de la sociedad, se dispone de amplias posibilidades para conseguir empleo. Y el tema de las competencias puede contribuir si se toma conciencia de esto.
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	Creo que este es un mundo complejo, lo que nos obliga a pensar en cuestiones contradictorias cuando se diseña una carrera, un programa. En la especialización no es posible tratar problemas complejos, sino se lo compartimentaliza en distintos aspectos; pero por otra parte, la especialización llevada a ese extremo nos aleja de la visión de conjunto por lo cual habría que encontrar un equilibrio entre especialización y visión de conjunto. Otorgar a la primera fase universidad (grado) la función de dar una base sólida de carácter teórico es muy importante y luego en la segunda parte, la idea de profesionalización.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	Los másters deben orientarse de acuerdo con las necesidades que deben atender. Y las maestrías profesionales y especializadas tienen sentido y no son incompatibles con otro tipo de maestrías. Esto también tiene que ver con romper el paradigma que se tiene de universidad; por ejemplo, cuando se habla de la cantidad de doctores que quizás poco le interesa a quién va a hacer un determinado programa. Es muy importante definir bien el objeto que se pretende con un programa y en función de ello articular la organización del mismo.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	Todo lo que no se evalúa empeora y todo lo que se evalúa mejora. Este es un principio fundamental. La evaluación última es la que hace la sociedad. Nos alegramos de los rankings, pero nos preocupan muchas más cuestiones como por ejemplo, la inserción de nuestros graduados en el mercado laboral.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	En un posgrado se deben considerar sesiones de análisis práctico integrado, seminarios, trabajos individuales y grupales y prácticas en empresas, despachos y otras entidades.

Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	La educación a distancia es una formación mutilada de algunas o muchas cosas de las que da la formación presencial. Sin embargo, puede ser un complemento y un sustitutivo que puede ser o no deficiente. Hay que considerar cada caso. La formación presencial es un modo y es muy difícil sustituir la interacción, el debate, la ayuda. Lo virtual es un instrumento del que disponemos.
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	Es necesario hacer una evaluación continuada, considerar la asistencia, la actitud y la participación. También es importante hacer resolver casos, elaborar informes, etc.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	Algunos alumnos tienen muy buenas calificaciones y que muchos casos cuando acceden a un posgrado, se limitan a tomar apuntes en clase (hay facultades que no hay libros de texto) y luego los memorizan. Hay un pacto tácito entre alumnos y profesores para llegar a un nivel de mínima exigencia. Yo creo que esa es una de las cosas que hay que invertir: el criterio de exigencia mínima por el de máxima exigencia. Nosotros exigimos y los alumnos exigen y gracias a esta tensión recíproca, hemos logrado los sistemas de exigencia. En el caso de otras universidades pareciera que para obtener el título hay que superar una serie de pruebas y se entrega la forma de superarlas a cambio de que no se fastidie al profesor. Si se llega tarde, si no se va a clase, se hace la vista gorda; este es el fenómeno que se está dando. Hay cuestiones muy sintomáticas que un licenciado universitario reciente, cuando se le pregunta por algo tan importante como los idiomas dice "cuando estaba en el bachillerato estudiaba pero ya en la universidad como no los necesitaba". En sí la universidad no supone un enriquecimiento, tales como conocimientos básicos y aprender a pensar, a analizar y luego el desarrollo de algunas capacidades básicas para la vida. Es inconcebible lo mal que se redacta el castellano.
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	La universidad no resiste la masificación. Es muy difícil que 200 alumnos en un aula puedan trabajar juntos. Probablemente la demografía esté aliviando este problema pero es necesario producir un cambio en la sociedad, que debería entender a la formación como una prioridad. Se debe hacer una apuesta por la investigación, formación...que esa apuesta es costosa. Es verdad que en una educación de calidad se beneficia toda la sociedad pero el coste debe ser asumido también por quien se beneficia y por lo tanto, habría que desarrollar herramientas para facilitar la inversión en formación y que se afronte en buenas condiciones: financiación, créditos, etc... en sí no le estamos pidiendo al Estado.
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	La formación en capacidades básicas del individuo es un problema de la concepción del sistema educativo en su conjunto y probablemente de la etapa anterior. Se parte de un problema previo: a la universidad llegan alumnos que generalmente tienen una base muy débil de la etapa anterior y en algunas cosas hay que aprenderlas aún en edades más tempranas (por ejemplo, la redacción). Eso lleva a prestar atención a que los sentidos del individuo no se desatan todos al mismo ritmo. La mente matemática se despierta más tarde, por ejemplo. Habría que acompañar los estudios según aquellas circunstancias del individuo y su esfuerzo. La mayor parte de lo que llamamos capacidades básicas son aquellas que hay que intentar buscar y desarrollar en una época anterior... por tanto, el déficit viene desde la escuela. Segundo: La universidad debe formar e investigar. Ahora bien ¿todos tienen que formar e investigar? La capacidad de formar e investigar en la misma persona se da en grado equivalente y no se observa que los formadores tengan que ser en la misma medida investigadores. Sin embargo se ha potenciado la investigación como una función más extensa o más importante sobre la función de formador. Esto no ha sido bueno pues esa investigación rara vez se convierte en investigación aplicada. Tiene que haber una relación entre el esfuerzo investigador y la aplicación práctica. Me preocupa la esquizofrenia en virtud de la cual se considera que la actividad de investigación es más importante y que a la de formación hay que prestarle poca atención. Considero que es fundamental el papel de la formación en la universidad. Ahí hay un reto.

Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	Lo importante son los fundamentos y la práctica. La obsesión por las prácticas tampoco es buena. La práctica cuando es sólo práctica no sirve. No hay nada más práctico que una buena concepción teórica. Los indicadores para evaluar vienen después.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	Las agencias de evaluación llevan poco tiempo. No conozco bien el papel de las agencias pero creo en el papel de la sociedad sobre todo considerando la deriva que lleva la clase política. La gran solución es que la sociedad asuma las capacidades para desarrollar instituciones, etc. No creo mucho en las agencias públicas, aunque no me parecen mal. Por otra parte, hoy lo público absorbe al 80 % de los catedráticos españoles y en la medida en que lo público perdiera peso y hubiera universidades promovidas desde la libertad y la autonomía con calidad, este escenario se modificaría. A su vez, otro fenómeno es la creación de universidades como negocio, lo cual no digo que sea malo pero es una cuestión que hay que contemplar.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	Aprobar normas es fácil pero cambiar los comportamientos sociales es muy costoso, porque uno choca con los intereses, etc. Nuestro modelo de universidad descansa básicamente en la universidad pública, subvencionada, que tiene a sus profesores en una situación de “estabilidad” más allá de lo conveniente y encima la universidad está masificada. Las competencias pueden ayudar pero hay mucha resistencia.
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	En el año 68, había diez universidades actualmente habrá unas sesenta aproximadamente, ¿tiene sentido que haya una universidad en cada ciudad? Sólo un modelo de libertad y de transparencia permitirá que esto cambie. No creo que sea fácil cambiar la universidad pública pero hay que favorecer que iniciativas de peso para que universidades de prestigio tengan un sitio.
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	No hay que poner tantas trabas a las iniciativas de la sociedad. No hay que dificultarlo más. La relación con fundaciones u otras entidades puede favorecer el desarrollo de los posgrados.

ENTREVISTA N° 22	
Fecha	Marzo 2007
Experto	Antonio Sáenz de Miera
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones gales. sobre la formación de posgrado.	<p>En posgrados está pasando lo que se decía que iba a ocurrir al comienzo de la Fundación Universidad-Empresa...venían los nórdicos, los suecos y decían que el hombre iba a estudiar toda su vida y que no se acaba su educación en la universidad, sino que sigue y eso parecía muy novedoso. Cosas que parecían una utopía se convierten en una práctica.</p> <p>Así se ha generalizado la universidad por cuestiones sociales, de bienestar claramente. Al llegar a todos, el nivel ha bajado y pues, hay unos estudios de elite que hacen unos pocos. Por eso el posgrado se ha convertido en algo muy importante...tan importante que es decisivo. En Madrid, ahora mismo han salido en los periódicos unas becas oficiales para posgrado y no sé si eso es muy bueno o no porque hablar de una universidad buena o mala es una generalización que puede ser un abuso. Cada universidad tiene cosas buenas, cosas malas y cosas regulares y cada institución es un mundo y el posgrado también. Lo importante es que el posgrado adquirió una gran importancia.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	El tema del Espacio Europeo va a influir lentamente, es decir hay que tener en cuenta que se empezó con los Erasmus y que ya se ha extendido. Pero lo de Europa no ha llegado a lo que se pensaba que hubiese podido llegar en estos años. Este proceso en Europa es lento, que va calando y va a llegar a su plenitud, pero irá lento.
Creación de valor en un posgrado.	<p>El posgrado le agrega a un estudiante tener algo más que lo que tiene la media. Sirve para distinguirse un poco. Hoy cuando uno termina la carrera inmediatamente piensa en el posgrado, antes uno terminaba y no había posgrados.</p> <p>El posgrado añade un plus de formación, generalmente más especializado y relacionado con los gustos y la vocación del estudiante que aparentemente le puede ayudar a encontrar un empleo mejor...ahí está la historia.</p>
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	La integración entre la empresa, la demanda de la sociedad y el currículo es un problema permanente. Hace tiempo que se vienen escuchando estas cosas. En COTEC comienza la idea que se tenía que avanzar sobre la relación entre la universidad y la empresa y en este punto, se ha logrado muchísimo. Sin embargo, la idea expresada por los empresarios que todo estaba muy mal...que no había relación...marca que en estas culturas nuestras siempre habrá una relación de distancia, por la propia estructura universitaria y porque tampoco a la empresa le preocupa tanto este asunto.
Visión de los empleadores y los académicos.	Cuando la empresa tiene que dar pasos delante de verdad, le cuesta trabajo. En la época en que yo estudié, incluso la universidad estuvo más abierta. Nunca habrá una solución ideal sino que siempre habrá desajustes, que a lo mejor no son malos, porque unos ajustes perfectos podrían llevar a muchos derroches pues la empresas necesitan muchas cosas muy urgentemente y a lo mejor en un año no quieren más y eso en el plano educativo es peligroso. Todo lo que sea general sirve siempre, cuanto más ajustes más peligro hay de llegar a desfases.
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	<p>Recuerdo cuando estuve en EE.UU. se decía que si tu vas a trabajar en General Electric debes usar un traje azul marino y una corbata; si tu vas a la General Motors, otra cosa... Es decir había un perfil. El hombre, "the organization man". Creo que eso se ha acabado porque la empresa no necesita hoy un hombre de organización: la empresa está cambiando sin parar y entonces por primera vez la libertad académica, la plenitud académica coincide con lo que necesita la empresa. No se necesita un señor que sea a medida para la empresa para mañana, sino un señor que se adapte a circunstancias muy diferentes muy variadas. Luego, si los ajustes muy excesivos pueden dar lugar a errores que los que lo pagarán los estudiantes.</p>

DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	El peso de los contenidos sigue siendo muy importante.
Contribución del diseño por competencias.	En la universidad se están consolidando ciertas tendencias que reconocen la importancia de los recursos humanos en el desarrollo económico y empresarial y las competencias entran en ese lenguaje, así que pueden ser un aporte a considerar.
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	La Universidad no sé si está abierta a hacer estos ajustes pero distinguiría dos cosas: por un lado las autoridades académicas, la política educativa; y, por otro lado, los académicos que defienden. Entonces los cambios son complejos. Que desaparezcan carreras en una organización como la universidad española que es una estructura administrativa rígida, burocrática, de derecho y para toda la vida, no favorece nada. Acabo de leer que en la Universidad Pompeu Fabra se ha abierto para que acceda el profesorado a toda España y de toda Europa, porque han visto la endogamia. No obstante, ahí tienes el problema de el catalán que no sé cómo lo van a resolver.
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	La responsabilidad e influencia de la educación de posgrado en la calidad de los recursos humanos hacen que surjan cambios y es difícil incorporar los requerimientos del sistema productivo sin perder la esencia de la misión de la universidad.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	El doctorado no debería quedar tampoco fuera de la empresa. La nueva empresa necesita doctores, gente acostumbrada a una metodología, a manejar datos, a investigar, a profundizar en algunas cosas. No se debería olvidar el tener a la vista, desde la perspectiva de la empresa, esos estudios relacionados con la investigación y con el doctorado. Sin duda, los que tendrán más importancia en el mercado serán los que tengan conocimientos profundos. Y también la empresa cuando necesita a alguien sabe seleccionar. No puede ser lo mismo un máster más centrado en la profesionalidad que uno más conectado con la investigación. A la empresa le interesan todos, y necesita doctores.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	Tiene que haber unos criterios objetivos. Cuando los criterios son objetivos, la gente tiene que entrar por eso y ver cómo responder bien.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	Es necesario un cambio en cómo se está enseñando hoy por hoy y como se está evaluando sin lugar a dudas. Hay un lastre en la educación española ya que los profesores quieren dar siempre la misma clase. Cuando el profesor entra en una carrera y dicta siempre las mismas clases es mucho más estático, no es divertido para el alumnado. Hay que guiar, dar información, para que el alumno vaya por sus propias ideas, pero no que dar la clase magistral para que tomen notas y hagan apuntes y eso es lo que ha sido tradicionalmente en España.
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	La educación a distancia lo veo bien, hay cosas que son muy beneficiosas. No sé si podría reemplazar el contacto presencial necesario para el tema de competencias. Pero la transformación de la educación presencial en un sistema mixto combinado con modelos de aprendizaje flexible y a distancia puede ser muy interesante.
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	Sin duda en España tiene que haber una revolución en este campo, ya que la evaluación implica un proceso y aquí poco se tiene en cuenta esto.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	Es muy importante no dar siempre la clase de la misma manera e involucrarse guiando a los alumnos para que desarrollen sus ideas.

Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	Ciertos criterios encauzan a la gente en relación a su carrera y a su papel en la sociedad. Cualquier evaluación donde los criterios que se establecen no se toman en serio, puede dar lugar a que se cumplan ficciones.
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	Lo más importante es que desde el momento en que los posgrados se convierten en unos estudios importantes y generalizados, no se pueden dejar así y las competencias pueden ser una alternativa a analizar para que sean de calidad.
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	La práctica es importante; es evidente en la carrera universitaria de grado y fundamental en el posgrado. En la medida en que los profesores tienen experiencias profesionales prácticas y eso tiene que ver con la realidad de la vida de la empresa y del país, y también con la de la económica y social, este es un punto esencial. Que eso se traslade a los estudiantes y hay que ver cómo se puede evaluar y cuáles serían sus indicadores, no lo puedo plantear rápidamente.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	Sin duda, hay que reconocer la aparición de sistemas de evaluación externos al sistema que cambian el valor de las certificaciones tradicionales. Veo alegría, profesores jóvenes preocupados en el tema de la acreditación pero lo que también veo y que me parece lamentable, es que algunos van a determinados congresos porque les da prestigio y juntan puntos; porque lo que se hace en estos encuentros es muy poco. En países como los nuestros es tan fácil generalizar la cultura...cosas que tienen sentido tomarlas en serio y que se conviertan en ficción. Si realmente se toman en serio estos asuntos se va a llevar bien, pero si lo que se convierte es en “trucos” para llenar expedientes, pues funcionará mal pero seguramente es irremediable porque tampoco la evaluación se puede hacer de otra manera. Si bien debe haber algún tipo de acreditación de posgrados por supuesto, lo que se debe haber es una lectura de los indicadores que se apliquen.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	El trabajo entre los profesores tienen experiencias profesionales y la práctica de los estudiantes debería contribuir en esta línea de pasaje de conocimiento implícito a tácito.
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	La universidad gestiona el conocimiento, reflexiona sobre sus prácticas. Pero en la universidad hay un gran tema que es que sus empleados tienen su carrera asegurada y por lo tanto ahí están y no es fácil cambiar. La universidad pública no tiene en sus manos el despedir, el cambiar; la privada, sí. En la pública hay un problema en la rigidez de la organización y lo que se llama gestión del conocimiento exige unos márgenes de libertad que la universidad pública española no tiene. Las privadas lo tienen, si lo hacen bien es otro tema.
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	Es difícil lograr esta articulación. Hay que tener en cuenta que si en una clase hay cuarenta alumnos, difícilmente puedas hacer algo que no tenga un mínimo denominador. Ahora si tienes una clase de doce alumnos, se puede llegar a considerar lo que cada uno trae de otras instituciones. La adaptación al alumno es lo ideal, cuando tienes un a alumno que sabe mucho mejor, para qué enseñar cosas que ya sabe. De todas formas, todo depende del posgrado, cómo sea el curso, sus costes, los profesores que tengan. Cada posgrado es un mundo. Se exige valorar muy bien de dónde viene la formación que cada alumno trae, lo que se llaman convalidaciones y que había y sigue habiendo en el sistema español. Pero un punto importante es quién convalida y qué profesionales están en condiciones de decir eso. Es un punto muy difícil; quizás los modelos anglosajones para posgrados permiten una mayor aplicación, pero sigue siendo complejo.

ENTREVISTA N° 23	
Fecha	Marzo 2007
Experto	María Teresa Bistué
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones grales. sobre la formación de posgrado.	<p>Después de la gran explosión que hubo de los posgrados en América Latina en los 90, diría que ha llegado un momento de reflexión.</p> <p>Hay mucha más especificidad en los posgrados genéricos; por ejemplo, en Argentina se está dando una importante cantidad de carreras referidas a Agronegocios, Comunicación, Administración en Salud, sobre la base de un MBA. Es decir, los posgrados están más enfocados que en otros años y esto provoca una disminución de la matrícula en los generalistas y nuevos abordajes de algunas problemáticas u oportunidades que afectan a determinados sectores empresariales (por ejemplo, la buena producción de soja en el campo requiere estrategias diferenciales de importación y exportación).</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	<p>Las tendencias en Argentina pasan por dónde hacer un MBA Si se hace en el propio país, se puede continuar con el trabajo, la relación fluida con tu familia, no está el tema del desarraigo, ni la pérdida de contactos, ni los grandes cambios en tu economía.</p> <p>El hecho de optar por un MBA en el exterior tiene ventajas y desventajas: los beneficios están dados porque generalmente se eligen programas enlatados y más cortos, de no más de un año; los problemas giran en torno a que tenés que estar muy pendiente de tus conexiones y del trabajo porque sino, al regresar, hay que volver a empezar. Otra ventaja es que adquirirás mayor fluidez en un idioma. Por otro lado, trasladarse con la familia es oneroso y en general, esta elección está muy circunscrita a aquellas personas jóvenes que no tienen grandes ataduras familiares y que pueden tener un ahorro o adquirir un crédito para quedarse un año entero para estudiar.</p> <p>Un punto importante es que las universidades y escuelas de negocios en Argentina están adquiriendo acreditaciones nacionales e internacionales.</p> <p>A su vez, la conexión con el exterior es muy fluida y se está participando más en programas de intercambio. Por eso, se abren interesantes posibilidades para abordar experiencias interculturales aún dentro del propio país y con propuestas educativas muy relacionadas con los cambios educativos que se están dando en Europa o EE.UU.</p>
Creación de valor en un posgrado.	<p>A mi criterio, el valor agregado está relacionado con avalar conocimientos frente a terceros. Es decir, muchas veces el valor agregado viene de la mano de la institución que da el título; no es lo mismo ser egresado de una institución reconocida o de buen prestigio que de otra.</p> <p>También hay variables que dependen de los programas; por ejemplo, en un MBA te permite tener una visión general de los negocios, actualización de conocimientos, debate de nuevas ideas, etc. Considero que estos tipos de programas agregan mucho y te obligan a reflexionar sobre ciertos temas.</p>
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	<p>La integración de las demandas del mercado y de la sociedad en los programas depende mucho de las instituciones.</p> <p>En las universidades más tradicionales, con estructuras más arcaicas, estamentos más fijos, generalmente los programas están más centrados en ellos, mirándose el ombligo, con propia curricula. Estas instituciones creen que la sociedad debe saber y no se molestan en ir a ver afuera que necesidades hay.</p>
Visión de los empleadores y los académicos.	<p>En general, hay un divorcio entre el mundo académico y el mundo empresario y te diría que con algunas propuestas nuevas se está acortando esa brecha.</p>
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	<p>Es fundamental la detección de necesidades del entorno, ver qué está pasando fuera y ajustar el currículo a ello.</p>

DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	En las universidades más tradicionales, generalmente se planifica desde los que los profesores saben, desde sus propios paradigmas y en esos casos la importancia es lo que se va a enseñar en términos de contenidos y no se piensa en las necesidades o demandas de los alumnos en competencias.
Contribución del diseño por competencias.	En las empresas hace rato que se habla de competencias y esto es interesante que se introduzca en el mundo académico. Las organizaciones que estamos próximas al mundo de la empresa ya lo tenemos incorporado, ya que hablamos de objetivos como competencias que queremos desarrollar.
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	Las universidades por su propia estructura y su propia ley cambian de carreras, de estrategias, pero hoy por hoy están muy influidas por los requerimientos de la acreditación. Es decir, estas cosas dificultan y hacen más lento el sistema de toma de decisiones.
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	Para los profesores nuevos que ya entren con el paradigma de competencias, va a ser sencillo porque no van a tener otro paradigma en la cabeza. Para aquellos que vienen con una mentalidad distinta, les va a costar más. Por ejemplo, en la evaluación ya tienen formateados un modelo y el paradigma de evaluación por competencias es otra cosa, ya que se pretende no sólo que un alumno sepa un contenido, sino que también resuelva un problema o una situación extremadamente problemática.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	Es necesaria la diferenciación entre las maestrías académicas y profesionales, pues aquel que tenga una vocación de investigación tiene que tener un espacio para eso tanto como el que quiere algo más práctico que implique menos tiempo. Se necesitan de las dos cosas y pueden retroalimentarse. Tiene que haber vasos comunicantes ya que la generación de nuevos conocimientos es crucial y la práctica también. En tal sentido, tiene que haber posgrados que orienten a la acción y demás y otros que estén orientados a la investigación, la academia y demás, y son totalmente complementarios.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	El traslado de las competencias que se exigen en la empresa al mundo académico de las universidades tradicionales, implica un importante cambio de mentalidad. De pasar de un conocimiento enciclopedista (del conocimiento “per se” por el conocimiento mismo) al conocimiento para desarrollar las potencialidades en términos generales, hay cambio muy significativo y se pueden generar muchas resistencias que impacten, tanto en el diseño como en la evaluación de estas nuevas condiciones.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	Las estrategias de enseñanza, si se piensa en términos de competencias hay que replantearlas, máxime si se sitúan sólo en un conocimiento que apunta a lo cognitivo y que está despegado de lo que es el saber al saber hacer. Las competencias se diseñan desde lo práctico y es ahí donde hay que incorporar nuevas herramientas y dinámicas de participación.
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	Algunas competencias técnicas o específicas pueden desarrollarse a distancia, pero otro tipo de competencias no. Pensar en competencias en cuanto a habilidades de liderazgo, gerenciales, de conducción de grupos, comunicación, etc. son muy difíciles desde el e- learning. Pero otro tipo de competencias técnicas, como calcular un balance, un presupuesto, en eso sí también puede haber un mix. El aprendizaje permanente es una variable que atraviesa toda la vida y no siempre uno puede ir a estudiar al edificio de una institución. Así que hay que combinar, habrá cosas que se pueden adquirir con una plataforma virtual y otras no.
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	Desde ya, si hay un cambio en la metodología de enseñanza y aprendizaje tiene que haber modificaciones en los sistemas de evaluación. Los sistemas de evaluación tradicionales, a los que estamos acostumbrados dan cuenta de conocimientos a nivel cognitivo pero no en términos de competencias que engloban capacidades complejas, y donde una persona tiene que poner más que su cabeza para demostrar algo y evolucionar en ello.

Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	Muchas veces los educadores, en esta dupla de la enseñanza y aprendizaje, están parados desde el paradigma de la enseñanza y están dando vuelta sobre qué enseñar, yo soy el que sabe y demás. Pocos ponen el eje de la cuestión en el otro (educando, aprendiz) y que piensan desde ahí la selección de contenidos, las estrategias de enseñanza, etc.
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	En Argentina, tenemos que formar para ejercer y debemos analizar, estudiar, debatir... el gran tema es cómo. Considero que no todas las instituciones están en la misma línea. Hay que invertir en la capacitación de los docentes, modificar los estamentos, aunar criterios. No vale que un 30% del claustro está destinado a formar competencias y los otros sigan con el discurso habitual. Todo esto implica un cambio interesante que es un proceso y no debe institucionalizarse por decreto. Este es un proceso donde deben participar todos los docentes y deben estar bien conducidos. Además, se debe tener claro el “para qué” pues implica un gran esfuerzo institucional y personal.
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	Sin duda, todo el tema de competencias es viable y hacia allá vamos. Si la universidad quiere personas que se inserten en un mundo laboral fácilmente, tiene que por lo menos compartir un lenguaje y ahí el esfuerzo que deben estas instituciones. Y el lenguaje dentro de las empresas es en términos de competencias y pueden contribuir a elevar su calidad.
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	Los indicadores de impacto de los graduados es un tema pendiente y muy relativo, pues si se piensa en que cuando un graduado llega a la empresa, supongamos que la empresa sube un 10 % en ganancia, es acaso sólo la llegada del alumno o hay algo más. Sería estupendo conseguir la forma idónea de medir el impacto de un graduado y ahí hay un tema y un campo por desarrollar. Lo veo difícil pero es cierto que, las personas por lo general que tienen un título de posgrado alcanzan mejores posiciones en las estructuras económicas sociales, porque así está organizado así el sistema; pero claro que depende cómo se mire. Aquellas personas que ostentan una formación de posgrado tienen una capacitación diferente del resto y no es fácil determinar cuántos de ellos han creado capital social y económico. También, es cierto que pueden ser mejores empleados o han ascendido a gerentes, pero cuántos de ellos han generado emprendimientos propios o factores productivos para conseguir capital social. El tema da para grandes debates.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	En el tema de las agencias de acreditación, tenemos dos mundos: uno donde están los organismos “autárquicos”, muy burocratizados desde el punto de vista que son creados por una ley y donde hay una confluencia de todos los sectores de la sociedad política; y otro, vinculado con lo privado. En el primero, se terminan dando situaciones muy complejas, no tan transparentes en un mundo de relaciones donde se mezclan muchas cosas que son radicalmente distintas a los procesos de acreditación privada, donde el prestigio como agencia tiene que ser mantenido por los profesionales que estén allí adentro y por los informes realizados. Estas últimas cumplen con claros estándares de calidad, con objetivos institucionales y no sé si pasa igual con los organismos de acreditación oficiales, creados por ley manejados desde lo público. No quisiera que por una experiencia particular con la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina generalizar al resto de Latinoamérica.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	Seguramente hay mucho conocimiento tácito que se puede explicitar en el término de las competencias ya que las personas a veces no las adquieren en el ámbito educativo sino en el ámbito de la vida, en lo laboral, familiar, político. Esto debe incorporarse a los trayectos educativos, pero también hay que reconocer lo que se trae de otros lados. La posibilidad de validar las competencias es fundamental, dado que a un adulto no se le puede proponer hacer cosas que son siempre lo mismo porque quizás ya lo sabe. Lo que ya sabe se valida, lo demuestra y listo.

Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	En el tema de la gestión del conocimiento es muy difícil generalizar, porque cada institución es distinta. Hay universidades pequeñas o escuelas de negocios muy vinculadas con las empresas, con un ritmo muy dinámico y en concordancia con las necesidades del mercado y con los cambios vertiginosos que se están dando en el mundo.
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	<p>La sistematización de las relaciones con otras instituciones o con lo que cada alumno trae sabido de otros lugares, es muy difícil. Sin duda, es más fácil si se diseña un trayecto por competencias ya que se puede mirar la individualidad. No obstante, a veces es muy complicado acreditar la experiencia en un determinado tema.</p> <p>Sin embargo, en el mundo laboral esto no pasa, es una realidad que ocurre en el sistema educativo pero estoy de acuerdo que esto sea así, ya que la institución tiene que controlar muy bien la emisión de un determinado certificado.</p> <p>La institución tiene que ejercer ese poder de “policía” que no lo tiene la empresa, debe custodiar y dar crédito de lo que el alumno recibe, pero también hay que buscar cómo complementar.</p>

ENTREVISTA Nº 24	
Fecha	Abril 2007
Experto	Luis Arias Hormaechea
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones grales. sobre la formación de posgrado.	<p>En España ahora mismo, hay una gran necesidad de formación de personas para el ámbito de la empresa, ya sea en posgrado o específicamente en los MBA's. En Europa hay escuelas de negocios de gran nivel como el INSEAD, la London Business School, la IMD en Suiza, la HEC de Francia. En España el IESE, el ESEADE y el Instituto de la Empresa, entre otros.</p> <p>Lo interesante es que hay una tradición de formarse en posgrados en España, tanto desde el punto de vista de las empresas a nivel corporativo como por la cultura personal de la gente.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	<p>Desde el punto de vista de las escuelas de negocios, que es desde donde puedo opinar, se observa una tendencia, propia de EE.UU. de formación "in company" o "customs programs". Hay grandes empresas como Telefónica, REPSOL, Unión FENOSA, Iberdrola, etc. que tienen sus propios centros y también procuran tener una formación digamos corporativa, "in company". Esta tendencia se da en el resto de Europa también.</p> <p>Es decir, una formación más ajustada a las necesidades de la empresa. En España, también se sigue teniendo un gran mercado de programas abiertos y del tipo "executive" o "shorts programs". Y si hay un tema que ahora mismo se demanda muchísimo en este tipo de enseñanza, es el tema del liderazgo y la gestión del talento.</p> <p>El tema del Espacio Europeo genera una preocupación clara por la convalidación y acreditación según lo determinado en Bolonia. Claro que como escuela de negocios nosotros dependemos de la universidad y entonces hemos pedido ayuda para trabajar en este sentido.</p> <p>Creo que hay una tendencia clarísima en España por el tema de las competencias y varias escuelas de negocios, como el Instituto de Empresa por ejemplo, han acudido a un ámbito universitario para tener un respaldo lógico. Para los MBA's es clave en Europa tener esa vinculación con Bolonia.</p>
Creación de valor en un posgrado.	<p>El valor de un posgrado varía según los distintos ámbitos. En los MBA's se valoran tres aspectos: los conocimientos o herramientas, las capacidades y habilidades y por último, las actitudes. Se habla muchas veces que los directivos deben "saber" (conocimientos y herramientas acorde), deben "saber hacer" (capacidades y habilidades) y "cómo debe ser un director" (actitudes). Considero que en gran parte, estas son las expectativas que buscan tanto la gente más joven como los más avanzados.</p> <p>En Barcelona, donde el programa del máster es full time, las expectativas son distintas porque dejan de trabajar dos años y con tal inversión, buscan a su vez un cambio radical en su carrera (cambiar de sector, de status, abrirse a nuevos mundos profesionales). En Madrid, los directivos tienen una media de siete años y esperan relanzar su vida profesional y complementar su formación muchas veces más técnica, con ámbitos de management.</p> <p>Luego, por otro lado, está el tema de la edad; cuando llegan a los cuarenta años lo que buscan es claramente completar y reciclar su formación y reflexionar sobre su propia tarea directiva.</p>
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	<p>En el tema de la integración de las demandas, depende mucho de qué tipo de programa estamos hablando. En las escuelas de negocios la conexión es total por una gran razón: al claustro se le pide la teoría de los tres tercios (un tercio lo dedican a la docencia, un tercio a la investigación y un tercio a la empresa a través de consultoría o también en la conexión en Consejos de Administración, participación en gobierno de la empresa, etc.). Estos son claustros "full time" y la situación cambia absolutamente cuando los profesores son "part time" que también son necesarios para contar lo que ocurre en las empresas.</p>

Integración de las condiciones y demandas.	A veces, la situación de los doctorados implica un contraste. Las universidades tienen otras dinámicas para la selección de los profesores, máxime si son públicas. Pero por otro lado, con los buenos medios con los que cuenta la universidad pública española, a veces hay falta de motivación y pérdida de contacto con lo que pasa en la realidad.
Visión de los empleadores y los académicos.	No siempre, pero en términos generales, los profesores que se seleccionan deben tener una conexión real con el mundo de las empresas y con los temas que allí se demandan. La empresa requiere que la gente obtenga una metodología de trabajo y en esas líneas hay que trabajar.
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	Hay cuestiones que ayudan mucho, como la relación con otras escuelas. En el IESE tenemos un acuerdo con Harvard desde hace muchos años, lo que contribuye a tener una mejor perspectiva de la realidad. Parte de la investigación que se realiza por una escuela de negocios está centrada en la actualización de conocimiento y en la generación de nuevas estrategias en base a lo que realmente está pasando en la empresa.
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	Ahora mismo, en general se diseña por contenidos por contenidos.
Contribución del diseño por competencias.	El aporte puede ser mucho y las ofertas de programas tienen que dirigirse a buscar las competencias que se quieren desarrollar pensando en el futuro profesional.
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	Las universidades a veces están muy limitadas porque las carreras tienen que estar más fundamentadas y los problemas de investigación son distintos a los de la empresa. También, hay profesores con viejos esquemas que no tienen en cuenta con qué cuenta el alumno. En España la tendencia es que los posgrados los hacen las personas que realmente se quieren dedicar a la empresa y los doctorados, quienes van a dedicarse a la universidad y a la investigación mayoritariamente. Y para todo esto la universidad debe prepararse más.
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	En estos momentos no estoy involucrado en el proceso de diseño, sí lo analizo teniendo en cuenta la perspectiva de los participantes y hago los ajustes necesarios en los programas. Siempre debe existir esta revisión crítica y la readaptación en función de las necesidades. En el MBA se ajusta el producto teniendo en cuenta que en el primer año deben darse una serie de contenidos comunes para que luego, en el segundo, se despliegan una innumerable variedad de contenidos más relacionados con las competencias que cada alumno, quiere o se le puede sugerir. Asimismo, en los MBA's hay un seguimiento muy específico porque los grupos de trabajo tienen un jefe de equipo que de alguna manera puede aconsejar, sugerir.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	Es importante diferenciar las necesidades y cualificaciones que requiere el mundo profesional académico y el mundo profesional de la empresa a la hora de diseñar cualquier programa de posgrado. No obstante, aquí los doctorados deberían incluir también mucho más de investigación aplicada.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	Con evaluaciones periódicas se pueden ir ajustando los contenidos y las competencias año a año, e ir incorporando las nuevas demandas del mercado laboral. La idea es centrarse más en los contenidos, pero de alguna manera las competencias los atraviesan. Y las dificultades pueden presentarse si no se tiene en cuenta si el perfil es generalista o no, por ejemplo.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	Debe haber un cambio en la metodología en la forma de evaluar. Comprendo que con el Espacio Europeo, los profesores pueden encontrarse con alumnos que llegan a la universidad con diferentes puntos de partida y evidentemente deben replantearse cómo afrontar la enseñanza y la evaluación. Una de las mejores estrategias, a mi juicio, es el método del caso ya que permite una mejor conexión con lo que ocurre en la empresa y con la experiencia de la gente, del profesor... es una herramienta muy viva.

Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	En nuestro caso, la educación a distancia es una herramienta. Se cree bastante en la docencia presencial y solamente, al margen que disponemos de páginas web y tal, se utiliza para facilitar la circulación de la información. Sólo en los casos de algunos programas más globales se utiliza entre los períodos “inter-learning” ya que los participantes son nacionalidad diversa. En el resto lo usamos como medio. Hoy por hoy nuestra apuesta es presencial y en el ámbito virtual es un medio.
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	Hay que proponer al alumno una serie de evaluaciones a lo largo del programa, tanto con cada asignatura como al final del mismo. A su vez, diría que hay un modo propio de evaluación del IESE en cuanto a las competencias de los participantes de un programa. Es decir, hay un sistema personalizado que lleva a cabo el Departamento de Dirección de Personas donde se realiza en seguimiento considerando el desarrollo de las competencias previstas en el perfil de cada programa.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	La responsabilidad del educador es muchísima y el seguimiento es un elemento clave.
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	Sin duda, el objetivo de Bolonia ha proliferado en la vinculación de programas que se llaman “máster” donde hay que revisar la cantidad de horas y los créditos que se otorgan y las competencias son un elemento que puede acercar a perfiles y necesidades personales, sociales y del mercado.
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	La sociedad tiene que tener registro de las evaluaciones de impacto que se hagan sobre el tema de graduados. En España se ha ganado en excelencia, hay buenos profesionales pero hay que establecer planes para potenciar algunas titulaciones. Y al haber nuevas universidades y reformas a nivel europeo, es necesario contar con elementos para evaluar su calidad.
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	Opino que este tema de la evaluación es muy importante para la universidad española y en la privada se hace más que en la pública. Habría que distinguir la evaluación durante los estudios porque eso ya te da un perfil, y luego sería deseable a post, es decir medir cómo ha impactado esto en la gente. Creo que esta segunda parte es muy difícil, pero desde aquí se ha planteado y es más sencillo porque se mantiene un vínculo muy directo con los alumnos, incluso tenemos lo que se llama “programa de formación permanente” que se facilita a los antiguos alumnos tener cuatro o cinco sesiones al mes (“follow up”). Todo esto te da mucha información sobre lo que le está interesando a la gente, de qué aprendieron, qué les ha enseñando. Lo importante es ser muy cuidadoso con la confidencialidad de estos datos ya que para el claustro docente es un tema que genera susceptibilidades. A su vez, la evaluación de cualquier actividad académica es necesaria para actuar y no sólo para sistematizar información.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	A su vez, el tema de Bolonia se suma a otras acreditaciones que casi todas las escuelas de negocios tenemos. Posiblemente este tema es muy amplio, conozco las acreditaciones como EQUIS (The European Quality Improvement System), AACSB (The Association to Advance Collegiate Schools of Business) o AMBA (Association of MBA's), entre otras. En el ámbito de las escuelas de negocios todos nos preocupamos por tener esas acreditaciones, para no quedar fuera de juego y estar preparados para cualquiera otra que se presente. En general todas estas agencias actúan con seriedad y tienen criterios fiables. En cuanto a agencia nacional española, habría que ver la composición de sus miembros y qué indicadores están utilizando. Reconozco que tengo más datos de este tipo de evaluaciones del ámbito de la educación obligatoria en España.

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	Algunas competencias que permiten este pasaje con mayor facilidad que otras, por ejemplo: responsabilidad social corporativa, liderazgo, trabajo en equipo, etc. Hay muchas experiencias que pueden explicitarse y los profesores pueden trabajar teniendo en cuenta el método del caso, que contribuye mucho en estos aspectos.
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	Creo que este tema está más trabajado en las escuelas de negocios, dado que es una preocupación de muchos directivos. Hay mucho por hacer todavía.
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	Considero que si se empieza un MBA hay que estar en cero. No sé cómo esto cambiará en el futuro, dado el tema de Bolonia. No obstante, hay cuestiones que pueden ayudar mucho como la vinculación con otras instituciones u organismos.

ENTREVISTA N° 25	
Fecha	Marzo 2007
Experto	Rodolfo Quinto Rivarola
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones generales sobre la formación de posgrado.	<p>En Argentina la formación de posgrado está en crecimiento en cuanto a cantidad de alumnos. Hay una diferenciación importante entre las maestrías y las especializaciones, pero desconozco el grado de calidad y efectividad en cuanto a lo que la formación le aporta a las distintas realidades en las que luego se aplican sus resultados.</p> <p>Los posgrados en negocios en Europa y Estados Unidos y algo en el resto de América Latina, presentan una creciente movilización del adulto a las aulas; no sólo el que trabaja en una empresa que desea educación ejecutiva, sino de todo tipo de personas dispuestas a formarse en una gran variedad de temas: pintura, otros idiomas, lectura y escritura, habilidades para educar a los hijos, resolución de conflictos, comprensión de otras culturas o países, etc.</p> <p>En lo que respecta a los programas para educación ejecutiva y MBA's, la tendencia es hacia la especialización. En el primer mundo, la tendencia a tener un MBA ha pasado a ser un "must", y la oferta se divide según especializaciones: entrepreneurship, estrategia, marketing, cultura global internacional o foco por industrias (por ejemplo: management en Harvard, Finanzas en Wharton y Columbia, IMD para Entrepreneurship, INSEAD para management internacional, etc.) Los rankings son importantes porque influyen en el consumidor y en quien contrata a los egresados de estos programas. En América Latina, hay una competencia creciente pero el que tiene dinero intenta viajar y hacer un MBA en Europa o Estados Unidos. En los distintos países quedan los programas ejecutivos y los másters a tiempo parcial, que compiten por el consumidor local -que cada vez es mayor- y los másters tienen una validación cuasi equiparable si bien hay grandes diferencias en calidad y precios.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	<p>Las grandes tendencias en los posgrados de negocios vienen de la mano de las necesidades empresariales. La alta competencia ha hecho que las escuelas de negocios busquen formar alianzas a largo plazo con empresas que no sólo envíen sus directivos a formarse, sino que influyen en la definición de los temas a investigar: una especie de mezcla de departamento de Business I+D con departamento de capacitación ejecutiva o por habilidades concretas: marketing, recursos humanos, finanzas, estrategia, etc. Es así que la educación "in company" o "customized executive programs" hay pasado a ser la tendencia más fuerte para las escuelas de negocios, que deben realizar programas específicos para sus clientes-empresas, mientras que el educando individual ha pasado a un segundo grado (salvo en algunos casos con los MBA's).</p>
Creación de valor en un posgrado.	<p>Podría decirse que hay dos "direcciones" que no necesariamente están siempre alineadas o siempre en conflicto. Cada escuela tiene un set de valores donde reside lo fundamental de su sentido como escuela, intentando responder a la pregunta: por qué queremos enseñar lo que queremos enseñar. Por ejemplo, hay algunas escuelas que intentan informar de ética y excelencia el arte de la dirección de empresas, otras intentan valorar la especialización en algún área particular o en algún tipo de industria o entorno. Esto dirige el tipo de valor que se desea crear. Por otro lado, tenemos los criterios que llegan del entorno a las escuelas, desde los consumidores. Esto es principalmente de las empresas, que intentan que las escuelas desarrollen programas que permitan formar a sus cuadros de mando con las habilidades ejecutivas lo más alineadas con el set de competencias que ellos tienen y los valores que sus empresas desean que sus ejecutivos vivan. El alumno individual también tiene su influencia, si bien es menor, respecto a los tipos de pedagogía que se utilizan. Se necesita adaptabilidad, flexibilidad, creatividad, mucho uso de lo audiovisual, de las experiencias, de lo reflexivo y este tipo de actividades pedagógicas inclinan las decisiones de los estudiantes para optar.</p>

RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	Es difícil dar una respuesta simple dado que los distintos posgrados abordar e intentan dar respuesta poniendo un énfasis más en algunas de las variables. Desde mi perspectiva, creo que la respuesta es que no se lograr integrar todo esto. Creo que hay muy poco posgrado orientado a satisfacer demandas sociales, mientras que hay un exceso para responder a las demandas de las empresas. Lo que guía al conocimiento está influido principalmente por el corto-placismo y los resultados, tiñendo los fundamentos epistemológicos desde esta perspectiva; y las estrategias pedagógicas cada vez más se orientan a integrar formación con diversión (a veces abusando bastante de esta última). Las fuerzas del mercado hacen que se dé poca importancia al largo plazo y al rigor de estudio. Si el programa es práctico, aplicable y dará resultados pronto, hay que usarlo.
Visión de los empleadores y los académicos.	Considero se expresan puntos de vistas semejantes, con la salvedad de que unos y otros manejan tiempos diferentes. A veces los empleadores parece que estuvieran pensando en plazos de año en año, mientras que los académicos piensan en lustros. Desarrollar un programa requiere tiempo de investigación, experimentación y maduración mientras que la demanda ve con más claridad y ansiedad sus necesidades.
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	Si al mundo laboral lo entendemos como la relación entre las empresas u organizaciones, sus empleados, sus clientes y sus accionistas, entonces hoy tenemos algo cercano a un buen encaje o a un efectivo resultado. Pero creo que esto está pensado desde el corto plazo y sin integrar factores sociales. Considero que la voz de un gobierno con un plan de país de largo plazo debería tener su lugar e influencia, orientando sin micro-dirigir, de este modo se podría intentar incluir criterios sociales y plazos más largos para poder generar una educación que sea más integradora y largo-placista.
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	Los programas de posgrado que son largos o técnicos tienen un peso muy importante en los contenidos. Por otro lado, los programas que son más cortos y menos técnicos han dejado de darle un peso relativo e importante a los contenidos, inclinándose más hacia la práctica y el desarrollo de habilidades.
Contribución del diseño por competencias.	El aporte de un diseño por competencias estaría en una aplicabilidad más rápida y específica, pero los cambios bruscos de mercado podrían dejarlas sin validez.
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	Creo que muy pocas universidades están preparadas para este cambio. No hay mucho apoyo desde los países y los gobiernos. En general las universidades consiguen sus fondos para proyectos de largo plazo en fundaciones con objetivos durables y estables en el tiempo. Tampoco hay claustros que estén mirando las necesidades del mercado con vehemencia, más bien son ellos quienes creen que estas las condicionan e influyen. Es cierto que en la investigación en negocios cada vez se incluyen más criterios de aplicabilidad, sin perder el rigor.
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	Algunas dificultades para el diseño por competencias pueden tener que ver con la mirada corto-placista o el olvido de los contenidos como origen incuestionable de un programa o plan de estudio.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	Un ejemplo son las carreras cortas o los programas de una o dos semanas. Estos programas están orientados principalmente a la adquisición de una competencia concreta o una práctica específica. Olvidar los contenidos es perder la raíz desde donde surgen las competencias, estas se apoyan en cómo usar los contenidos para responder a realidades concretas actuales.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	Es difícil medir las competencias, dado que se tiene que medir una "performance" o desempeño y para ello habría que extrapolar las competencias en el ámbito educativo al ámbito laboral específico y hay diferencias entre uno y otro. Esta extrapolación hace difícil homologar la competencia adquirida en dos ámbitos distintos. Por otro lado, está comprobado que cuando a las personas se las evalúa, el proceso evaluativo influye en el desempeño mismo, tergiversando el proceso e influyendo en los motivos extrínsecos más que en los intrínsecos.

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	<p>Considero cuatro aspectos que son fundamentales: acción, reflexión escrita e interacción social y “framework” de fondo. Entendiendo que las competencias son acciones que se dan en un entorno social y es fundamental proponer al participante un estímulo educativo con estos dos ingredientes: acción y entorno social.</p> <p>Como el aprendizaje del adulto depende de tomar conciencia de la diferencia entre lo que hace y lo que desea hacer (o adquirir como nueva competencia), es indispensable que reflexione, pero no alcanza si la reflexión no exige el compromiso que demanda la escritura.</p> <p>Por último, es muy importante poder contar con un modelo de trabajo o “framework” que sirva como parámetro para comparar sus propios comportamientos: este podrá funcionar como ancla cognitiva del proceso de aprendizaje.</p> <p>Además, si este proceso se puede dar con el apoyo externo de un “coach” o mentor que ayude a hacer las conexiones entre el “framework” y el grado de desempeño logrado en relación a lo esperado (indicado con feedback comparando los objetivos –medidos en lenguaje de la “framework”).</p>
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	<p>Creo que sería posible siempre y cuando se pudieran respetar las variables mencionadas en la pregunta sobre la metodología, es decir: acción, reflexión escrita, interacción social, “framework” y “coaching”.</p> <p>Si bien actualmente existen herramientas de interacción y comunicación a distancia cada vez más económicas y al alcance de más personas, considero que la variante “humana” de interacción requerirá la adaptación del currículo para poder incluir las variables antes mencionadas.</p> <p>Realizar este tipo de formación a distancia requerirá fundamentalmente de la responsabilidad del participante, y esta misma debería estar fuertemente anclada en un fuerte interés del propio participante. Caso contrario, sería muy difícil poder resguardar las variables indispensables para este tipo de aprendizaje virtuales.</p>
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	Reitero la dificultad para evaluar la “performance” de una competencia. No obstante, evaluar el proceso de adquisición de la misma y no sólo el producto es una cuestión muy importante.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	<p>El educador tiene la responsabilidad de diseñar de la mejor manera posible un ámbito de acción y reflexión que, incluyendo las variables de acción, reflexión escrita, interacción social, “framework” y “coaching”, que permita ejercitar aquellas competencias que sirvan para las demandas que el ámbito laboral demandará del educando o participante.</p> <p>También debe decodificar las demandas del ámbito laboral, de tal manera de poder traducirlas al ámbito educativo.</p> <p>El educador funciona de manera axial, como un puente entre las demandas de competencias del ámbito laboral y las disposiciones que requerirá del educando (disposiciones emocionales, cognitivas y de comportamiento).</p>
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	<p>Considero que esta pregunta no se puede separar de un análisis del entorno. La respuesta dependerá plenamente del tipo de sociedad y las demandas que esta valore. Si la sociedad valora (a través de cómo compensa los distintos puestos de trabajo y profesiones) las competencias genéricas, entonces dicho programa contribuirá al desempeño del egresado.</p> <p>Un ejemplo de esto se puede pensar cuando una empresa requiere de una escuela de negocios el diseño e implementación de un programa que desarrolle en sus empleados algunas competencias genéricas. Es probable que aquellos participantes que más desarrollen dichas competencias demuestren que contribuyen en su desempeño en la sociedad.</p>
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	En términos generales considero que debería elevar su calidad, siempre y cuando dichas competencias estén alineadas con las demandas de corto y largo plazo que requiere la sociedad.

Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	<p>Una forma de medición subjetiva podría hacerse a través del estudio de las historias que puedan proporcionar aquellas personas que están estrechamente relacionadas con los participantes (o educandos). Estas historias deberían poder preguntarse luego de haber pasado un tiempo que puede ser entre 6 y 18 meses luego de realizada dicha actividad.</p> <p>Otra forma de medirlo podría ser utilizando la metodología de un estudio de retroalimentación multifuente (o también conocida como 360 grados). Se podría describir las competencias que fueron intentadas desarrollar en la persona del participante y luego se le preguntaría en que medida dicha persona ha logrado una mejora desde que se haya terminado la actividad formativa.</p>
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	<p>Esto depende del país del que hablemos. Considero que actualmente las agencias valoradas por los posibles consumidores de posgrados son aquellas internacionales, por ejemplo: europeas, o nacionales en el caso de EE.UU.</p> <p>Otro tipo de agencias nacionales sin el respaldo de las agencias arriba mencionadas no son valoradas actualmente.</p> <p>Esto obligaría primero a un reconocimiento por parte de los consumidores para que luego sea importante para las instituciones educativas.</p>
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	<p>Esto dependerá del grado de interacción de las siguientes variables: “framework”, reflexión escrita y “coaching”. Si la “framework” está vinculada con el tipo de reflexión escrita (por ejemplo, utilizando cuestionarios que obligan a reflexionar y escribir sobre algunos conceptos específicos de la “framework” y cómo se vinculan con el desempeño del participante) y apoyado por el “coaching” (indicando los vínculos en forma explícita).</p> <p>Si esto se diera de esta manera podría contribuir al pasaje de un conocimiento tácito a explícito.</p>
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	No tengo idea para responder esta pregunta.
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	<p>Imagino que esto de las competencias demandará un mayor esfuerzo para el diálogo entre las distintas instituciones de la sociedad. Si de este diálogo se pudieran obtener crecimientos y acuerdos, entonces considero que el efecto sería formidable. Si de dicho diálogo surgiera solamente un conflicto improductivo y de resultados inefectivos, el provecho será solamente parcial y desintegrado entre las distintas instituciones.</p>

ENTREVISTA N° 26	
Fecha	Abril 2007
Experto	Pilar García-Lombardía
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones grales. sobre la formación de posgrado.	<p>El panorama ha cambiado mucho y las reformas son muy importantes si se hacen seriamente. Hay cosas muy curiosas que se dan España y no en otros lugares. Por ejemplo, aquí eres doctor y una vez que la gente entiende que no eres médico, te imaginan como un ratón de biblioteca, alejado del mundo. Entonces es en este punto donde tenemos un problema de realidad y que fuera de aquí no se da. En Inglaterra casi por ley valen más los doctores en las empresas, ya que lo que te da el posgrado (tanto el como el doctorado como cualquier otro curso) es una forma de pensar.</p> <p>Recuerdo una entrevista a un directivo que decía para él lo valioso es que un señor hable latín de corrido, pues es una persona capaz de dedicarle su vida a estudiar una lengua por el simple placer de leer; es decir, hablar latín dice mucho de esa persona, implica voluntad, etc.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	<p>No sé cómo va a impactar finalmente este tema de Bolonia y las competencias y demás. A mí me da un poco de miedo porque no estamos preparados, ni los docentes ni los equipos directivos, ni las instituciones académicas.</p> <p>Hay un perfil muy difícil que es el de gestor universitario, cuyas características son muy diferentes a la del docente, digamos que hasta pueden ser contrapuestos. Entonces una institución académica que tenga a la cabeza una persona o un equipo que combine estos dos perfiles, tiene un buen equipo. Normalmente ocurre que se van alternando estas dos cuestiones en el tiempo y claro, con la alternancia no vamos a ningún lado.</p> <p>En mi opinión, tienen que estar los dos puntos de vista integrados en un equipo y aquí me da temor también porque hay pocos países que saben combinar estas dos cuestiones para una gestión buena, así que no sé qué va a pasar.</p>
Creación de valor en un posgrado.	<p>El objetivo de una carrera universitaria de posgrado es enseñar a la gente a pensar, a aprender y a desarrollar los mecanismos para estar continuamente al día. Entonces, por una parte, los programas académicos tendrían que incluir una parte para el desarrollo de las actitudes, los conflictos éticos y por otro lado, el sustento técnico donde se apoyan las actitudes.</p>
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	<p>De cara a la empresa, el tema de las competencias se implanta como herramienta para concretar el modelo de la empresa, porque de alguna manera se le están poniendo unos nombres a cosas que sino parecen que se van copiando unas cosas y otras.</p> <p>En cambio, es distinto decir que en esta línea de negocios se necesita gente con un perfil determinado por competencias de networking de nivel tres, por ejemplo. Así se va dibujando el perfil que luego se solapa con el perfil de la persona y con este análisis nos da la formación necesaria. Es un modelo muy intuitivo.</p>
Visión de los empleadores y los académicos.	<p>En algunos programas se ha logrado la integración, pero en otros aún son mundos alejados. Hubo una investigación muy interesante sobre cómo las competencias que se desarrollan en el entorno familiar son aplicables al entorno profesional. Eso que se dice medio en broma de qué le vas a enseñar a un ama de casa que tenga siete hijos sobre logística o negociación.</p> <p>Entonces cuando hablamos de personas y de competencias genéricas estamos hablando de una serie de comportamientos y actitudes que las personas no diferencian cuando están en un ámbito u otro, en el fondo se van desarrollando o aplicando con distintos envoltorios técnicos o matices, en un lado o en otro.</p>
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	<p>En todo lo complejo de este tema hay una cuestión muy clara y es que hay una serie de competencias genéricas o directivas que son transversales a cualquier formación específica, es decir que son actitudes y aptitudes.</p> <p>El tema de actitudes tiene una forma de trabajo muy específica y se puede desarrollar teniendo en cuenta la edad de la persona.</p>

Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	<p>Lógicamente no es lo mismo formar en actitudes a una persona de catorce años que a una persona de cincuenta. Pero nuestro sueño es que hubiera un cierto hilo conductor entre la formación básica, el posgrado y el trabajo. Un hilo conductor que tiene que centrarse en lo más profundo del tema, en la búsqueda del equilibrio personal. Llegar directamente a la persona.</p> <p>En el tema de actitudes, se puede llegar a decir “tú tienes un potencial que vas desarrollar y tienes que estar abierto al aprendizaje”, eso es lo que llamo las competencias más profundas. Para estar abierto al aprendizaje hay que estar abierto a la autocrítica, al feedback, a la evaluación. Y a partir de ahí, se tienen que desarrollar las competencias llamadas <u>internas</u> y las <u>interpersonales</u>, que son actitudes de comunicación, coaching, liderazgo, manejo de grupos, etc. Y también las <u>estratégicas</u> que tienen que ver más con el negocio y que son las más puramente profesionales (visión de negocios, por ejemplo), pero siempre en el plano de las actitudes.</p>
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	<p>En general se diseña por contenidos, pero en la Universidad de Navarra se está comenzando con la implementación de las competencias en paralelo.</p> <p>Este tema lo trabaja Pachi Landa, Director de la Oficina de Salidas Profesionales; y en base a su empeño, ha logrado que el rector se involucre y por lo tanto, ha montado un sistema de desarrollo por competencias que funciona en paralelo al currículo de los alumnos y que está imbricado en todos los programas de grado de la universidad.</p>
Contribución del diseño por competencias.	<p>Las competencias deben incluirse tanto en las prácticas como en lo teórico. El tema de las competencias lo que aportan fundamentalmente es una unidad de análisis que te permite cuantificar y por tanto te facilita la medición del diagnóstico, su desarrollo y el impacto en el desempeño.</p>
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	<p>La universidad no está preparada para sentarse en esa mesa de negociación de diseño por competencias. Creo que hubo un momento interesante cuando se produjo con el “boom” de las universidades privadas y todas empezaron a pensar en diferenciarse con este tema. Pero las competencias requieren tiempo, decisión y convicción de los de arriba.</p> <p>No es que sea un trabajo muy caro sino que requiere horas, tiempo, personas poniendo cabezas. Además, no vale la consultoría externa porque tiene que ser un trabajo muy interno de la organización. Un consultor te puede ayudar, pero al final tiene que ser gente de la institución la que se siente, horas y horas en un año o dos, y diseñe todo el sistema.</p> <p>A su vez, el retorno no es inmediato y algunos pueden creer que la inversión no tiene sentido. Hay cuestiones muy curiosas como gente que pide un par de competencias rápido para incluir en un folleto de un programa, y esto es muy delicado y peligroso al mismo tiempo porque se está hablando de actitudes y aptitudes de las personas.</p> <p>Sin duda, lo primero que hay que hacer es formar a los tutores.</p>
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	<p>El punto crítico es qué se entiende por competencias y la propia definición lleva a cosas no muy concretas y es ahí donde está el debate, aunque creo que está bastante superado. Por ejemplo, si se considera que las competencias son <u>rasgos de personalidad</u>, hay que olvidarse del aprendizaje.</p> <p>Si las definimos como <u>comportamientos habituales</u>, puede ocurrir que una persona tenga una idea genial pero esto no quiere decir que sea creativa, ya que no es algo que ocurra siempre y entonces, tiene que ser conductas frecuentes para que se puedan medir.</p> <p>Entonces cuando empezó el tema de las competencias hace diez o quince años, al principio era todo más confuso.</p>
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	<p>Al final tenemos un modelo profesional de gestor y otro docente, pero lo que hay que evitar es alejarse de la realidad en cualquier opción.</p> <p>A veces encontras alumnos de doctorado que están horrorizados con sus programas porque se han convertido en una serie de cursos armados sin un eje y sin un equipo docente atrás; son clases dictadas por señores que tienen su parcelita de poder, hablan de sus tesis de hace más de veinte años y cuyos modelos de investigación difícilmente puedan reproducirse en la realidad.</p>

Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	<p>En el caso de la Universidad de Navarra se ha conseguido incorporar a la evaluación como una cosa normal, tanto en los equipos a nivel profesional como en los alumnos.</p> <p>Esto lleva detrás que el profesor cambia su rol, deja de ser un señor que evalúa en un momento concreto que como sabes, pueden pasar un montón de cosas, y pasa a ser un tutor que sigue la evolución de un aprendizaje y tiene al lado el perfil de competencias al que se pretende llegar y ayuda al alumno a conseguirlo.</p> <p>Y las dificultades aparecen cuando se toman las competencias desde otros modelos docentes.</p>
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	<p>Lo bueno es combinar muchas metodologías de enseñanza-aprendizaje, máxime en el tema de competencias. El método de casos es extraordinario pero no sólo, la conferencia magistral también.</p> <p>Hay que combinar estrategias pensando en cuáles son los objetivos para el desarrollo de una determinada competencia y cómo voy a medir su grado de evolución.</p>
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	<p>Hay competencias específicas del trabajo virtual. Personalmente no creo en el e-learning en estado puro; es decir, creo que es una herramienta.</p> <p>Hay experiencias muy interesantes para períodos inter-learning o incluso sesiones de coaching, pero siempre hay sesiones presenciales que complementan. Lo que sí es cierto es que el e-mail como herramienta llega a unos niveles de profundidad en la comunicación que a veces, no se llega en el cara a cara, siempre que la motivación sea adecuada.</p>
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	<p>En el sistema de evaluación de la Universidad de Navarra, los alumnos hacen seminarios de competencias específicas porque ellos han elegido sus propias competencias, adaptadas al perfil universitario y profesional. Es decir, de alguna manera el alumno sale con un currículum docente académico y un currículum por competencias, donde lo importante no es la foto sino el aprendizaje que han llevado a cabo.</p> <p>Estos alumnos salen con un currículum de competencias que indica la evolución y concreción de las mismas y esto es lo que realmente debería demostrar un currículum universitario.</p> <p>Porque hoy día, si yo fuera abogado, mi interés no es tanto saber de un código al dedillo, sino saber dónde puedo encontrar en un momento determinado una ley concreta. Tener acumulada información en la cabeza es absurdo dado que en dos años pasa a ser anticuada.</p> <p>Este sistema de evaluación por competencias se gestiona a través de la intranet de la universidad.</p> <p>También en el posgrado hay un Centro de Competencias Directivas donde existe un programa que ayuda a conocer el estado de cada una de las competencias que un directivo debe desarrollar para desempeñar eficazmente sus funciones y a partir de ahí, se determina un plan de mejora personalizado.</p>
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	<p>Sin duda, la responsabilidad del profesor en todo esto es mucha y cada vez se le requiere más trabajo.</p> <p>Es necesario que tenga un rol de tutor y siga el desarrollo de cada competencia, por eso tener un perfil ayuda mucho. Y hay que formar a los profesores en esto antes de cualquier aplicación por competencias porque no están preparados para afrontar estos cambios.</p>
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	<p>Obviamente, toda la implementación de competencias requiere pensar en un trabajo muy concreto donde ellas te permiten medir para un puesto determinado o para un perfil educativo específico.</p> <p>Por tanto, en los temas de gestión educativa, recursos humanos, desarrollo personal, responsabilidad social corporativa, etc. las competencias contribuyen a cuantificar y cualificar para dar cuenta de muchos procesos.</p>
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	<p>Siempre que las competencias sean implementadas con criterios de calidad y medidas como corresponde, el cambio puede ser favorable. Pero hay que trabajar mucho y con empeño.</p>

Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	La implantación de un sistema de indicadores para medir prácticas o competencias en sí mismas constituye un cierto coste, una gran dedicación y el esfuerzo de muchas persona. Por lo tanto, es imprescindible tener muy claro para qué se quiere obtener esa información y cómo se va a obtener. Es decir, la clave está en elegir muy bien las herramientas y tener varias, para reducir los sesgos que cualquier instrumento introduce.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	Considero que el mejor puente para el reconocimiento es el mercado, no sólo de los que compren formación sino de los que compren a los formados. Es cierto que tiene que haber un organismo, pero más que evaluar en este sentido de información contrastada, debe tener ciertos estándares porque a veces hay mucho desconocimiento y falta de información. También ayudan mucho los foros que se constituyen como una especie de mercadillo donde se ponen las empresas o las universidades y te permiten comparar opciones, aunque a veces puede ser difícil optar cuando hay exceso de información. Es decir, los criterios deben existir aunque sean pocos y también se debe contar con una entidad reguladora que formule categorías para determinar si un programa es un máster o un doctorado y alerte sobre la publicidad engañosa.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	Cuando se comienza a implantar un trabajo por competencias, el primer paso es hacer las propias definiciones del diccionario de competencias de cada lugar. Esto parece básico pero ya implica un avance del 40% y no es tan sencillo acordar con todo el equipo y convertir todo lo no dicho en dicho.
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	No todas las universidades están abiertas a hacer cambios y gestionar su conocimiento. Lo más importante es el liderazgo que se pueda ejercer desde el rectorado, ya que los cambios tienen que ser validados por la alta conducción.
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	Para poder pensar en este tema de la integración de los posgrados, es importante generar herramientas que ayuden a llegar a consensos y acuerdos de intervención. Personalmente ahora estoy trabajando en ello desde la responsabilidad social corporativa.

ENTREVISTA N° 27	
Fecha	Abril 2007
Experto	María Luisa Nieves Porcar Gómez
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones grales. sobre la formación de posgrado.	<p>La formación de posgrado en la Argentina está tomando fuerza. Dos son los aspectos que son importantes señalar en este sentido. Por un lado, una fortaleza de la universidad a la que pertenezco (Universidad Nacional de Cuyo) dado que ha implementado un sistema amplio de becas de posgrado para sus docentes. El otro aspecto considerado como una debilidad, es que la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) no facilita a las universidades nacionales ubicadas en las provincias por su distancia a la Capital Federal, herramientas operativas que permitan propuestas novedosas y dinámicas en la oferta. Esto hace que proyectos originales y creativos no sean interpretados y la burocracia y la distancia en especial, hacen que queden sin desarrollo al no tener el número de acreditación requerido.</p> <p>Considero que es necesario que se incentiven los posgrados desde las universidades nacionales como parte de las políticas de estado en educación para mejorar y poder generar nuevos conocimientos, nuevos enfoques y nuevos paradigmas, conservando nuestras tradiciones y rasgos culturales para favorecer la identidad. Esta incentivación de carreras de posgrado de ninguna manera deberá ahogar la calidad del grado.</p> <p>En cuanto al resto del mundo el panorama es muy amplio, diversificado y oneroso. Además considero que un graduado recién recibido accede a titulaciones superiores sin la experiencia suficiente en las temáticas a abordar, actuando en la investigación sin un saber experto que posibilite la creación de nuevos conocimientos.</p> <p>El posgrado desde estos actores es mirado como un requisito burocrático que acredita antecedentes para la competencia entendida como un ganar - ganar.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	<p>Creo que se podrían nombrar como más repetidas las propuestas de posgrados en gestión, calidad de la educación, formación de recursos humanos para las empresas, entre otras.</p> <p>Por otro lado no se advierte, sobretudo en Argentina una creación fuerte de posgrados en Ciencias Básicas.</p>
Creación de valor en un posgrado.	Todos los posgrados deberían tener un valor agregado que implique la formación nacional del ciudadano desde la ética, el saber y la capacidad, la honradez, la aceptación de la diversidad, flexibilidad del pensamiento, tolerancia, etc.
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	Sinceramente pienso que no, generalmente la mayoría de las propuestas curriculares están constituidas por materias y/o módulos aislados, lo que contribuye a la fragmentación y no a la integración y desarrollo de competencias. Por otro lado la postergación del inicio de la tesis al finalizar el cursado de los módulos provoca que los alumnos se encuentren solos en esta instancia de construcción y sin una orientación y reflexión permanentes desde los distintos módulos.
Visión de los empleadores y los académicos.	<p>Esta pregunta encierra una incoherencia en el discurso en donde cada grupo usa de una manera diferente el concepto de competencia. Este concepto debe necesariamente ser construido desde el mundo laboral y el académico; y esto se logra cuando se considera que una competencia es la intersección entre un saber, un saber hacer, un saber ser y un querer.</p> <p>Estas cuatro dimensiones son el aprendizaje que un estudiante debe lograr en un programa determinado.</p>
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	Creo necesario que antes de implementar programas de posgrado, el grupo de docentes responsables en su totalidad, debería trabajar en talleres para poder verdaderamente formular las políticas a seguir acordadas en grupo en espacios colaborativos de formación, manteniendo de esta manera los ejes epistemológicos que dan origen a cada carrera.

DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	El 100 %.
Contribución del diseño por competencias.	El alumno cursaría una carrera de formación que atiende la complejidad y diversidad del ser humano, el desarrollo por competencias parte de una concepción del mismo como un ser integral, único e irrepetible.
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	Las universidades no están preparadas y creo que es necesario realizar un esfuerzo muy fuerte en este sentido. Las prácticas curriculares instaladas tienden a repetir modelos fragmentados, tecnocráticos, rígidos poco favorecedores de la formación de profesionales reflexivos, críticos y transformadores de sus prácticas.
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	Un diseño basado en competencias requiere del trabajo colaborativo de cada uno de los integrantes del equipo docente, no docente y alumnos, para lograr acuerdos y unificación de perspectivas de trabajo y propuestas pedagógicas que tiendan en su conjunto al desarrollo de competencias.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	Si el desarrollo de competencias tiene en cuenta las necesidades del campo profesional, la propuesta académica no puede desconocerlas, al contrario deberá considerarlas y trabajar para el desarrollo de las mismas.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	No se tiene por el momento un estudio de cómo evaluar competencias, no obstante existen algunas investigaciones que están abordando la temática de la evaluación a partir de procesos metacognitivos que favorezcan la reflexión, el análisis de la propia práctica, el reconocimiento de fortalezas y debilidades, las capacidades referidas a la originalidad, creatividad e innovación, a la autonomía, la investigación. Competencias que permitirán asumir la evaluación desde un punto de vista integral y permitirá fijar criterios para convertirla en académica. Considero que este proceso si bien es novedoso no por eso debería descuidarse, sino que al contrario, desde los distintos centros que trabajan la problemática por competencias se deberían iniciar acciones conjuntas en este sentido para construir teoría al respecto.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	Es necesario propuestas metodológicas innovadoras y participativas, que integren la práctica, la resignifiquen y la transformen. Esto demandará que los docentes se conviertan en profesionales reflexivos e investigadores de su propia práctica, que posibiliten la transformación y mejora.
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	Es posible el desarrollo de competencias en un sistema a distancia, dependiendo de la metodología que se implemente. Ésta debe considerar que, si bien el alumno está en otro sitio y en otra cultura, no debe sentir la soledad sino con el trabajo individual y en red colaborativa. Además, la utilización de materiales y propuestas pedagógicas mediadas adecuadamente puede permitir que el alumno, no sólo adquiera conocimientos, sino que desarrolle las competencias a través de la resolución de problemáticas que lo impulsen a realizar procesos de reflexión y de análisis de situaciones en las que debe poner en juego no solo un bagaje de contenidos sino de capacidades y habilidades.
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	Se puede evaluar desde la consideración de un proceso, como un todo donde las distintas instancias retroalimentan las etapas y formulan espacios reflexivos para los análisis y meta-análisis, revalorizando los criterios evaluativos y los principios epistemológicos que sustentan una evaluación integral y formativa.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	La responsabilidad del educador frente al desarrollo de competencias en los posgrados es de suma importancia porque requiere un conocimiento experto, basado en la conjunción teórico-práctico que permita espacios de comprensión, facilitador de la gestión del conocimiento como propulsor de la investigación que metodológicamente integrada a la adquisición de conceptos y teorías pueda generar la revisión y construcción de nuevas teorías.

Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	Con ello se evita la deserción de los productos de las investigaciones para posibilitar la incorporación de las innovaciones y viceversa, la aplicación de innovaciones genera las investigaciones, esto como modo de institucionalizar los procesos de reflexión y transformación.
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	Si, es así porque cada egresado de los posgrados sigue actuando en un campo específico y disciplinar, pero también en un mundo que a partir de los efectos de la globalización requiere mayores capacidades de comunicación, de comprensión, de aceptación de la diversidad, de autonomía y responsabilidad, de tolerancia, de adquirir y transmitir valores.
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	Si, porque el posgrado permite un desarrollo de la profesión más calificada y con una actualización y capacitación sistemática, graduada y construida sobre la base de alternativas que permitan un verdadero cambio de las propias prácticas. La metodología apropiada para conseguir los cambios deseados es la herramienta y el puente de un nuevo saber que subyace y emerge de los principios epistemológicos asumidos para el desarrollo sostenido de la personalidad.
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	Un indicador podría ser la formación de un grupo humano que se apoye y que crezca en forma colaborativa. El poder llegar a la defensa de un material escrito y personal es un avance hacia la calidad del aprendizaje.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	Previamente estas agencias deberán tener a sus evaluadores preparados para poder con flexibilidad y fluidez evaluar las diferentes propuestas de posgrado. Para ello estos espacios deben estar regulados para que con anterioridad a la instancia de evaluación las universidades nacionales conozcan las reglas de juego.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	Es necesario, sino no es aprendizaje por competencias.
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	Creo que las universidades que aceptaron evaluarse y ser evaluadas están en un proceso de aprendizaje de la autoevaluación que implica una evaluación de la gestión del conocimiento en estas instituciones.
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	Las carreras de posgrado deben apuntar a la generación de conocimientos de cada uno de los profesionales que acuden a ellas. Por lo tanto cada posgrado debe responder a demandas que la sociedad efectúa.

ENTREVISTA N° 28	
Fecha	Abril 2007
Experto	Augusto Pérez Lindo
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones grales. sobre la formación de posgrado.	Desde 1990 el posgrado ha tenido una gran expansión. En parte, debido a la falta de ofertas para cubrir las demandas de graduados en distintas disciplinas. Lo que hizo que la matrícula pasara de cerca de tres mil a más de cuarenta mil estudiantes entre 1990-2006. El promedio de edad de los estudiantes se encuentra alrededor de treinta y seis años. Tanto en Argentina como en el resto del mundo la expansión de los posgrados tiene que ver con la explosión de los conocimientos, con el hecho de que se renuevan permanentemente las ciencias y las tecnologías. De modo que hay una demanda de actualización que supera los estudios de grado.
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	La reforma de la educación superior en Europa no tiene repercusiones en América del Sur. Salvo algunos círculos de especialistas y funcionarios, las universidades sudamericanas en general no toman en cuenta tampoco una estrategia para crear un espacio común de educación superior. Lo que sí existe es una política intergubernamental a través del MERCOSUR para establecer condiciones de reconocimiento de diplomas, mecanismos de acreditación de carreras y sistemas de evaluación institucional. Si bien el MERCOSUR Educativo avanzó mucho en acuerdos gubernamentales y administrativos, el avance es muy pobre en cuanto a programas de intercambio.
Creación de valor en un posgrado.	El posgrado tiende a satisfacer demandas de actualización profesional y científica. En Argentina hay más de seiscientas ofertas con muy distintas orientaciones y modalidades. La heterogeneidad es la regla. No hay políticas de posgrado a nivel nacional y ni siquiera nivel de las grandes universidades.
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	Es una pregunta muy general dada la diversidad y heterogeneidad del campo de posgrado. En Argentina en los últimos años, se ha prestado más atención a las cuestiones epistemológicas, pero predominan los posgrados profesionalistas (en Medicina, Derecho, Ciencias Económicas, sobre todo). Los doctorados científicos en Argentina tienen varios centenares de graduados por años (cerca de trescientos) contra varios miles en Brasil. Los posgrados pedagógicos se cuentan en orden de unas veinte ofertas (especializaciones y maestrías en pedagogía universitaria, didáctica, educación a distancia). No existen políticas de conocimiento para integrar de manera sistemática las cuestiones epistémicas, pedagógicas y propiamente disciplinarias.
Visión de los empleadores y los académicos.	Existen ahora muchos contactos entre empresas y universidades. En consecuencia, hay una mayor preocupación sobre todo en las ingenierías, para tomar en cuenta las demandas del mercado. También en los MBA's, por supuesto. En este caso se cruzan los problemas de las empresas locales, predominantemente medianas y pequeñas, y las culturas de las transnacionales, que tienen estrategias globales.
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	Todos los expertos y las agencias nacionales de evaluación o de políticas científicas ponen el acento en el concepto de "pertinencia" (académica y social). A veces los problemas a resolver son decisivos, pero otras veces conviene tener en cuenta la evolución de las ciencias y tecnologías para anticiparse a las demandas de conocimiento para el futuro. Hay que tener estrategias flexibles para responder a las demandas actuales y para anticiparse a la evolución de la sociedad y las ciencias.
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	En la actualidad en Argentina, hay un excesivo peso de los contenidos que a veces repiten temáticas que corresponden al grado. Muchas horas de clase, poca investigación y poco apoyo para la producción de monografías y tesis. Se cumple con la escolarización, pero se desatienden las producciones científicas.

Contribución del diseño por competencias.	Los posgrados tienen finalidades muy diferentes según los casos. Un especialista en Pediatría debería tener en cuenta las competencias, pero un especialista en diagnóstico por imágenes está orientado a dominar nuevas tecnologías y criterios de diagnóstico. Un posgrado no puede ser diseñado íntegramente en función de las competencias.
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	En Argentina las universidades no están preparadas para un cambio curricular, aunque en los últimos años se ha avanzado en la definición de contenidos mínimos para la acreditación de ciertas carreras. En el Consejo Superior Universitario Centroamericano se vienen discutiendo alternativas y condiciones para transformar el currículo. Algunas universidades de Argentina, como la Nacional del Nordeste, han intentado reformas curriculares conjuntas, pero con escasos resultados debido a la poderosa fragmentación de las unidades académicas. Por esta razón fracasó en la UBA el intento de reformular el currículo de grado en el conjunto de las facultades. En cambio progresó el consenso en torno al Ciclo Básico Común que se creó en 1985.
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	Los principales obstáculos podrían ser: la compartimentación de las facultades y carreras (dentro de una misma facultad), el temor corporativo al acortamiento o supresión de materias, la falta de una visión integral sobre la educación superior dentro de las comunidades académicas. Predomina el individualismo monodisciplinario y corporativo.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	Puede ser un punto interesante sobre todo para favorecer la graduación de los alumnos. Hoy por hoy, hay problemas suscitados por la falta de elaboración de tesis y diferenciar los perfiles podría favorecer la producción.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	La evaluación institucional está centrada en indicadores de funcionamiento. En Argentina, sólo se ha evaluado experimentalmente un grupo de graduados de Ingeniería para saber qué competencias habían adquirido. En Brasil, existe el Provaio que permite conocer cada año los rendimientos académicos de todos los graduados. Pero se necesita una visión pedagógica, epistemológica y sociológica adecuada para ponderar todos los factores. La cultura de la transdisciplinariedad es escasa. Es decir, predomina el modo 1 de producción y de transmisión de conocimientos (Gibbons).
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	La formación por competencias debería comenzar por fortalecer las capacidades lingüísticas y hermenéuticas (el 60% de los alumnos de primaria y secundaria en Argentina fracasa en la comprensión de textos). En segundo lugar, hay que fortalecer el pensamiento científico, el discurso argumentativo. En tercer lugar, sería conveniente enseñar a pensar, a aplicar los conocimientos, algo sobre lo que han insistido los especialistas de educación a nivel mundial en distintos documentos.
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	No parecería en principio posible, pero la educación a distancia tiene hoy muchas posibilidades y estrategias a mano. Creo que el intercambio directo entre las personas es necesario para asegurar el logro de algunas competencias (aprender a comunicar, aprender a trabajar en equipo, aprender a resolver problemas).
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	Si tomamos el ejemplo del “aprender a pensar” (que algunos atribuyen principalmente al campo de la filosofía), la evaluación de los logros puede realizarse a través de entrevistas, diálogos, monografías o proyectos de investigación. En Abogacía, habría que ver si el individuo asimiló la “lógica jurídica” para resolver casos inéditos. En Medicina, habrá que ver si el graduado elaboró criterios clínicos y si es capaz de pensar la salud y la enfermedad.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	El nuevo enfoque obliga a “educar” y también a “reflexionar” mucho más sobre la transmisión de los conocimientos. El docente pasa de ser un “depositario” de información para convertirse en un “formador”. Cambia el rol docente. Se convierte en un orientador, un animador, un pensador. Pero la mayoría de los docentes están preparados para el viejo paradigma.

Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	El desarrollo de las competencias podría mejorar enormemente la eficiencia de los posgrados. Pero este cambio requiere una reconversión de los docentes.
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	Sí.
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	Un mecanismo como el Provas Brasil podría servir, pero debería ajustarse más al propósito de evaluar las competencias cognitivas y las actitudes. Por un lado, es preciso saber si el individuo conoce el campo de que se trata; por otro, hay que evaluar su capacidad para pensar, para resolver problemas, para compartir. Todo esto se puede conocer a través de cuestionarios debidamente elaborados.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	En Argentina, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) ya está sobrepasada de funciones. Por otra parte, no está preparada para una evaluación de competencias. Por otro lado, es improbable que un currículo por competencias se universalice en Argentina.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	Así debería ser, pues la formación por competencias implica mayor reflexión y autoconocimiento.
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	No. Para nada.
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	Esta hipótesis implica que toda la sociedad se reconozca como un agente educativo. Es muy improbable que esto ocurra mientras los medios de comunicación social e Internet funcionen con objetivos ajenos a la educación.

ENTREVISTA N° 29	
Fecha	Abril 2007
Experto	Ana María Mass
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones generales sobre la formación de posgrado.	<p>Hoy, dada la explosión de gente que quiere tener acceso a la educación superior y las credenciales, cada vez se están pidiendo más carreras, y desde ya las de posgrado. Es como que tener un grado no fuera suficiente y se necesita tener un estudio más. A su vez, está dentro del marco de lo que se llamaría formación continua, y en este caso formación continua formal, que es lo que te habilitaría un poco más profesionalmente, aunque no se trate de una carrera habilitante. Es decir, hay muchos posgrados y la oferta no necesariamente de la misma calidad. Y esto tiene que ver con una serie de cosas: los alumnos, los profesores y las características de los programas.</p> <p>En el profesorado hay un punto clave muy fuerte que, si bien la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) exige que el profesor tenga como mínimo el grado para el cual está enseñando, generalmente en Argentina hay una deficiencia en profesionales que tienen el grado máximo, entonces las soluciones a las que se llega terminan afectando la calidad de los posgrados. Es decir, hay programas donde los profesores rotan de un lado a otro y esto afecta a la calidad sin duda.</p> <p>Los programas pueden cambiar más o menos, pero insisto en que el mayor tema es el de los recursos humanos que se pueden dedicar a la formación. Con la coyuntura, que ahora ya lleva cinco años, se hace muy difícil mantener la posibilidad de traer profesionales extranjeros, entonces el tema internacionalización en la Argentina es más bien de gente que quiere venir, que le puede interesar. Evidentemente hay otros problemas en las carreras también más técnicas o las carreras más científicas, como por ejemplo Medicina, donde se necesita mayor equipamiento y, en ese sentido Argentina pierde.</p> <p>En el resto del mundo, hay mayores posibilidades de desarrollo, sobre todo en Europa y Estados Unidos; incluso hasta México está muy avanzado y Chile está corriendo a buen ritmo. Y la apuesta es la inversión en los recursos humanos... lograr que más gente pueda tener el grado de doctor y así toda la formación de posgrado va a ser mejor.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	<p>Lo que he escuchado del Espacio Europeo, es que ha habido acuerdos más que nada para permitir la movilidad de los estudiantes y de los graduados y, a su vez, la validación de los títulos de los distintos países. También se está tendiendo a un currículo por competencias y sé que en algunas universidades lo adoptan y otras no.</p> <p>En América Latina todavía esto está más incipiente con la creación de un Espacio y el Consejo de Decanos de Ingeniería (CONFEDI). Hace ya unos años se había hecho una postulación como para moverse hacia el currículo por competencias, pero últimamente es como si estuvieran volviendo atrás, porque se dan cuenta que la formación por competencias es muy cara y que tampoco es la solución a todos los problemas. O sea, se pasa de lo disciplinar a lo interdisciplinar, a crear la situación de trabajo tratando de reproducir situaciones reales, y estas cuestiones no son fáciles de implementar. Y algunos teóricos tienen miedo que a que los alumnos se transformen en aprendices perpetuos y que el sentido sólo se piense en carreras que tengan una utilidad práctica inmediata, tangible, visible... ir solamente a lo que se necesita.</p>
Creación de valor en un posgrado.	<p>Depende de la orientación, el valor estaría en acercarse al mercado laboral o a lo académico o a la investigación; esas son como las dos direcciones.</p> <p>Evidentemente, un posgrado posibilita una profundización en las disciplinas específicas o en las competencias específicas, según se haya armado la currícula. Incluso también permite que la gente que haya tenido una determinada orientación en el grado, complete su formación o siga en orientaciones que se van aprendiendo en la vida.</p>

Creación de valor en un posgrado.	<p>Hay estadísticas que dicen que la gente cambia cinco o seis profesiones a lo largo de su vida, y bueno es normal que se quieran tener otros ámbitos de formación; incluso depende del tipo de máster o doctorado, hasta se podría evaluar la experiencia previa.</p> <p>A su vez, hoy es casi una exigencia que para acceder a determinados puestos, hay que tener un posgrado. Y después está lo que informalmente se denomina el “segundo apellido” que es la universidad en la que se cursa el posgrado (esto no se dice pero determina bastante).</p> <p>Claramente, hay estudios como el del Llach, que demuestra la diferencia de ingreso con respecto al nivel de educación y la verdad que es bastante notable que la persona que hace un posgrado, tiene más empleabilidad y mayor valor en el mercado, aunque puede haber excepciones.</p>
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	<p>Depende mucho de la universidad donde se curse el posgrado, pero personalmente creo que se intenta.</p> <p>Desde el punto de vista de la evaluación y la acreditación, es bueno saber que las carreras van a ser controladas para que se cumplan determinados requisitos que se consideran oportunos para poder cumplir con los fines para los cuales se crea una maestría, por ejemplo. Y también es una garantía para el alumno, que puede saber si su carrera ha sido evaluada por la CONEAU o no.</p> <p>Como en todo, siempre se puede prestar a que influyan elementos subjetivos en la evaluación, ya que son pares y puede haber diferencias... pero prefiero que exista y permita elementos para comparar.</p> <p>No obstante, hay gente que quiere un título simplemente porque lo necesita y no porque lo quiera realmente. Y para eso son mejores los cursos específicos de capacitación ejecutiva.</p>
Visión de los empleadores y los académicos.	<p>Si se piensa en una respuesta técnica, en los programas por competencias se estipulan competencias de egreso, que son diferentes de las laborales.</p> <p>En mi opinión, las de egreso se parecen a lo que tradicionalmente se escribe en los programas del Ministerio de Educación como los “alcances”, o sea qué es lo que se supone que es capaz de hacer alguien cuando se recibe. Ahora, las competencias profesionales exceden a la universidad y es ahí donde puede haber un encuentro con la empresa.</p> <p>Probablemente al empresario, y por eso han nacido universidades como la Universidad Argentina de la Empresa (UADE) que es un buen ejemplo para esto, donde hay hombres trabajando y a la academia detrás; es decir, la idea es la aplicación práctica, o cómo se combina lo teórico con lo práctico.</p> <p>Cuando se crea UADE, hace como cuarenta y cinco, el punto clave era pensar en gente que venga de la universidad pero que al ponerla a trabajar en la empresa, no haya que enseñarle de nuevo. Siempre habrá que ver si la traslación de lo que necesita hacer en la empresa, es tan diferente de lo que le enseñaron al alumno en la universidad y sino, hay un grave problema. Ahora, si en realidad lo que aprendió en la universidad le sirve para poder hacer mucho más fácil ese trabajo concreto, bueno las distancias se acortan.</p>
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	<p>Por un lado, hay que hablar y entender a los empresarios y que ellos digan lo que necesitan; y que la universidad también les diga hasta qué punto se puede formar en ello.</p> <p>Los programas de pasantías pueden ayudar mucho en esto y también la estrategia de traer gente del mundo laboral, los famosos “practicioners”, que se les propone dar clase.</p>
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	<p>Nuevamente, si el alumno sólo quiere obtener una credencial, probablemente mire poco los contenidos y sólo considere la fama de exigencia que pueda tener la institución. Desde el punto de vista de la acreditación del programa, obviamente es importante, o sea, hay materias y disciplinas que tienen que cubrirse.</p> <p>En general no he visto evaluaciones que critiquen los contenidos, generalmente las evaluaciones objetan otras cosas: el equipamiento, la formación de los profesores, la trayectoria de los directores o la necesidad de mayor investigación.</p>

Contribución del diseño por competencias.	El aporte sería la conjunción de teoría y práctica, es la puesta en práctica de los saberes en una situación símil real. O sea, la contribución sería el anticipo cada vez más de lo que normalmente debería ser utilizado en el desempeño laboral.
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	<p>Las universidades pueden afrontar estos cambios. Conozco una experiencia de una universidad en Holanda de casi cuarenta mil y que tiene cuatro campus, donde se hizo algo así como una “cirugía mayor” (un día dijeron “vamos a las competencias” y allí se encaminaron). En nuestro caso, requería que los profesores salieran más al mercado, para saber qué pasa y considerar cómo se puede evaluar también a los graduados. En función de todo esto se puede hacer un rediseño en función de competencias, que implica ir al paso de los alumnos. Hay un riesgo que es que muchos pedacitos de competencias no se vea de todo el bosque. Me parece mejor un enfoque más mixto y no total por competencias. También conozco la experiencia de la Jyväskylä School of Applied Sciences, donde una decana comentó que los alumnos a veces se aburren de esa metodología y que sólo esto no funciona. Ellos tuvieron que cambiar toda la escuela, hacer aulas mucho más chicas, simuladores de lo judicial, talleres, salones de conferencias enormes, etc. y que las quejas venían porque los alumnos reclamaban un poco más de teoría.</p> <p>Bueno todas estas experiencias son como para tener en cuenta, o sea que las universidades están preparadas, pero también en la medida en que esto se lo acepte el público. Cuando vinieron los holandeses acababan de hacer el cambio y habían perdido el 10 % de sus alumnos a partir de la implementación de ese enfoque de competencias, aunque a los dos años hayan tenido más alumnos; también tuvieron una renovación de profesores ya que los que no aceptaron esta metodología se fueron.</p>
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	Uno de los mayores problemas esa tendencia que a veces se tiene a querer copiar lo que se está haciendo en otros países, guiarse sólo por las orientaciones que se van marcando, sin analizar lo que pasa en tu país realmente.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	Es muy importante diferenciar las propuestas, ya que hay gente que puede decir “no, en este programa no me meto porque tiene otros objetivos que no responden a lo que quiero”, o sí, “este tema de investigación me encanta, y quiero profundizar en ello”.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	<p>Este es el otro aspecto crucial. Si no se logra la generalización a partir de la enseñanza por competencias, es probable que te digan que hay cosas que no enseñaste. Es importante que la evaluación refleje la metodología de enseñanza, pero que permita las famosas transferencias, porque si ni siquiera te permite transferir entre cómo lo enseñaste y cómo lo evalúas, mucho menos te va a permitir transferirlo al trabajo.</p> <p>Para mí la dificultad está en si no se logra reflejar la metodología de enseñanza, y si no se ha logrado que, el objetivo último de la enseñanza sea que el aprendizaje vaya más allá de la situación concreta.</p>
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	Esto es lo de siempre, metodologías activas, enseñanza por casos, simuladores, etc. No obstante, el método de casos no es la panacea, es una metodología activa posible que tiene ventajas y desventajas. La verdad es que todavía se encuentra que en el 90 % las clases el profesor habla y los alumnos escuchan, a pesar de la propuesta de actividad. Pero hay como una inercia, que no sólo la tiene el profesor sino que también la tiene el alumno. Si la gente no lee un caso, por ejemplo, al profesor no le queda otra que dar la clase igual pero el intercambio es difícil así.
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	<p>Tengo mis dudas de si es posible una formación exclusivamente a distancia; mucho más con la teoría del “blended learning”. O sea, me parece importante algo de presencialidad y creo que puede haber limitaciones con ciertas competencias genéricas como las genéricas. Quizás puedas desarrollar algunas, como las técnicas.</p> <p>No obstante, esto no significa que las competencias puedan ser adquiridas en lo presencial, pero el escenario es más conducente, se tienen más posibilidades de recrear una situación en donde se tengan que utilizar.</p>

Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	No lo sé. Evidentemente las competencias tienen distintos niveles, más o menos competentes. Imagino que según el estadio de la formación, se deberían poner situaciones acordes con lo enseñado o lo hecho hasta ese momento.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	La responsabilidad del educador es la de siempre, posibilitar el escenario para que se desarrollen las competencias, es casi mayéutica socrática.
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	Considero que hay una correlación, pero no lo sé. No viene mal esta reforma pero del nivel del posgrado En algunos se dan por sentadas ciertas competencias y si no están, ni siquiera se puede ingresar, con lo cual intentar desarrollarlas ahí no tiene ningún sentido; y en algunos otros, tal vez haya que reforzarlas.
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	En mi opinión, puede ser una buena combinación y dependerá del tipo de posgrado. Si es un posgrado con una orientación profesional, sin duda; si es con orientación más académica, menos.
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	Podría ser que se haga en lugar de una simulación, una actividad concreta en una empresa; y evidentemente, hay que proponer situaciones de evaluación integradora. Otra cuestión interesante podría ser traer gente como tener un grupo de control y tu grupo, entonces darle un mismo ejercicio a gente que no tuvo esa formación y a la gente que la está teniendo, a ver qué pasa. Para que eso sirva realmente, la medición tiene que estar muy bien hecha y hay que estudiar los resultados que se obtengan.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	Tal vez se tenga que elegir otro tipo de par evaluador. Yo no lo veo imposible, porque si no, no tendría sentido. A ver, si no se puede evaluar, si no se puede medir, se está hablando de cualquier pavada, y si todo el mundo lo puede adquirir de cualquier manera, es una pavada. Entonces, se tendrían que escribir estándares para eso y tener gente capacitada para medir esto que se está enseñando.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	Sí, y también la carencia de conocimiento que se cree tener y que en realidad no se tiene. En algunas carreras, como Derecho, las competencias ya están desde hace muchos años.
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	Yo no sé si en todas las universidades ocurre. En UADE sí, gracias a que se han hecho acreditaciones, tanto voluntarias y obligatorias, y donde se ha visto lo disperso que estaba el conocimiento. También, se observó la carencia de procesos de medición constante. Es decir, a veces una falta de unicidad de criterios, una falta de compartir iniciativas, un trabajo repetido entre dos departamentos, lleva a la necesidad de pensar en esto. Contribuye mucho que se usa un tablero de gestión, pero a veces la gente no lo lee si es muy sofisticado. Entonces en lugar de tantos números, es importante seleccionar unos pocos y usarlos. Todo esto me parece que es gestión del conocimiento, es compartir lo que existe, consensuar los datos que son relevantes y acordar en un plan de acción para utilizar la información que se tiene.
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	A una pregunta así, todo lo que puedo decir es que sería positivo. Si se genera más conocimiento, participan formalmente todos, todos se ponen de acuerdo, debería ser positivo. Si se logra que los productores, la universidad y los usuarios, que serían las empresas (públicas o privadas), se supone que va a ser mejor, que se va a generar más conocimiento, va a ser más útil, más productivo, etc. El único problema es el de siempre, es la famosa disyuntiva entre adaptación e innovación.

Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	<p>Si yo me adapto demasiado a lo que me pide el mercado, corro el riesgo de focalizarme mucho en lo actual, en lo que se paga mejor, en las necesidades del momento, y no me preocupo por la vacuna de la gripe aviar, por decirlo así, y después me viene la gripe aviar y todo lo otro que hice no me sirve para nada porque no previne. Creo que la obligación, o sea la universidad, los que tratan de producir algún conocimiento, tienen que continuar tratando de innovar e ir un paso adelante del mercado.</p> <p>Un tema que estudié a fondo es el de las universidades corporativas, donde algunos dicen que es un nombre de lujo para centros de capacitación de empresas; pero de hecho, estas son el brazo de formación que tienen sobre todo las multinacionales. Ahora, ¿qué es lo que hacen ellos? Bueno, ellos normalmente forman en competencias a sus propios empleados, para que estas les permitan hacer mejor sus tareas, pero también te dan MBA. O sea, no es que solamente hacen lo super específico de una tarea concreta sino temas generales; y así, la generación de conocimiento muchas veces viene de la empresa, del lugar de la producción. Por ejemplo, el concepto “Six Sigma” nace en Motorota (no nace en una universidad) y después, con ayuda de gente de universidad, se lo puede enseñar mejor y hay una importante transferencia de conocimientos de la empresa hacia la universidad. Es decir, los efectos tendrían que ser buenos.</p>
--	--

ENTREVISTA N° 30	
Fecha	Mayo 2007
Experto	Carlos Pérez Rasetti
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones grales. sobre la formación de posgrado.	<p>La formación de posgrado en Argentina tiene una historia de tres vertientes y creo que eso influyó mucho en la conformación del nivel y en su estructura. Por un lado, una antigua tradición científica de doctorado especialmente en las áreas de Exactas y Naturales, acompañada por una ausencia casi absoluta de programas de doctorado en las carreras profesionales o profesionalistas (quizás con excepción sólo de Abogacía); y poca presencia en otras áreas, como Sociales y Humanas, donde la legitimación académica se alcanzaba por otros medios. Por otro, una también antigua tradición de especialidades médicas, bien profesionalistas y muchas veces radicadas en hospitales y sin participación o con muy poca, de las universidades; sí, en muchos casos, de las asociaciones de especialidades médicas.</p> <p>A partir de mediados de los años ochenta comienzan a aparecer maestrías de corte académico en Ciencias Sociales y Humanas, que se diferencian de las anglosajonas por su carácter académico y porque se entroncan con un grado bastante especializado y largo. En los noventa se da una fuerte expansión, aparecen las especialidades en otras áreas, además de la Medicina y también maestrías profesionalistas, que tienen dificultades de acreditación en un primer momento porque los estándares requerían tesis y eso les daba un corte académico. Actualmente existen doctorados para todas las especialidades o casi, y maestrías bien diversificadas.</p> <p>Mi opinión sobre el campo es que, actualmente han proliferado las carreras sin que se logre un desarrollo de los recursos humanos acorde con esa expansión. En muchas áreas son los mismos profesores los que circulan por todas las carreras. Por otra parte, no hay una política de recursos humanos en muchas de las universidades y a veces, ni siquiera una política de posgrados.</p> <p>A nivel nacional, apenas ahora existe una convocatoria de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica dependiente de la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (SECYT) que atiende a aspectos de política de formación de recursos humanos en este nivel. Esto hace que la mayoría de los estudiantes de posgrado, salvo los becarios del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), algunos becarios de las universidades (en general, como dije, seleccionados de manera bastante aleatoria y sin una política que asigne prioridades: accede el que puede disponer del tiempo, y eso define las áreas) y los que becan las empresas (que también son pocos).</p> <p>Eso explica en parte por qué hay muy pocos graduados; es decir, muy pocas tesis.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	<p>No me parece que el Espacio Europeo de Educación Superior esté hoy influyendo en el posgrado argentino, salvo quizás aquellos que aprovechan el programa de la Secretaría que apoya el intercambio académico entre carreras de Argentina y Brasil, y algunos posgrados que incorporan la problemática del MERCOSUR.</p> <p>Todavía no existe una política ni una tendencia en las universidades para pensar la estructura de las carreras de grado y posgrado en función de Europa o Latinoamérica.</p>
Creación de valor en un posgrado.	Hay varias cuestiones, desde los propios intereses hasta la actualización continua o las exigencias del mercado, entre otras.
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	No creo que se pueda hablar de una tendencia generalizada. Muchos posgrados funcionan con bastante poca articulación vertical y horizontal, eso porque se dictan a partir de docentes de diversas universidades con muy poco compromiso con las carreras salvo el dictado de sus respectivos seminarios.

Integración de las condiciones y demandas.	En muchos posgrados, especialmente en Ciencias Sociales y Humanas, la consistencia institucional de los posgrados es muy poca. Es decir, sería difícil ir a “visitar” un posgrado. De cualquier manera, lo menos integrado me parece que son las estrategias pedagógicas.
Visión de los empleadores y los académicos.	Supongo que depende mucho de la disciplina. En algunos casos las necesidades del campo laboral están más cerca de los académicos y en otros no, como dije antes sobre los posgrados en Administración.
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	Podría haber estrategias individuales de determinados posgrados para articular sus propuestas con las necesidades del campo laboral, pero estimo que lo más útil sería una articulación a nivel de políticas, a través de foros periódicos entre los directores de posgrado y los actores de una cadena de valor (es decir, los que están involucrados con los distintos eslabones de una cadena productiva, ya que cada instancia tiene requerimientos diferentes). Esto permitiría una participación indirecta pero adecuada, del campo laboral en el diseño y la actualización curricular. Hoy cualquier demanda en este sentido está descansando en la articulación que cada profesor logre por su cuenta, salvo en algunos posgrados a pedido, como las tres especializaciones que concurso y financió el Ministerio de Educación a partir de 2005, dirigidos a formadores de docentes y otros que se realizan a pedido de administraciones provinciales, de asociaciones de magistrados, etc.
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	No estoy seguro, pero estimo que, salvo en las especialidades médicas y en los MBA's, el peso de los contenidos es el más importante.
Contribución del diseño por competencias.	Me parece útil para las especializaciones y las maestrías profesionales, de los que se espera un entrenamiento y una formación profesionalista específica. Aumentaría el peso de la práctica y de los contenidos actitudinales (trabajo en equipo, etc.).
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	Hay varias experiencias en progreso de trabajo curricular por competencias. Además de las internacionales, Tuning y el Proyecto 6x4, existe también un trabajo avanzado en las ingenierías que en el Consejo de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) donde se están definiendo el currículo por competencias. Lo que puede faltar es la decisión política ya que hoy no parece que los posgrados estén presionados para avanzar en esa línea.
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	No estoy familiarizado con aspectos específicos del diseño por competencias.
Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	Las maestrías profesionalistas pioneras fueron las de Administración de Negocios (MBA's). Actualmente hay maestrías en gran cantidad de los dos tipos, académicas y profesionales.
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	Contesto lo mismo que con las dificultades en el diseño.
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	Las estrategias pedagógicas más integradas están en los MBA's porque tienen una tradición de enseñanza por estudio de casos muy relacionada con las necesidades de las empresas y los contenidos prácticos, lo que implica una opción epistemológica.
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	No sé casi nada de este tema.

Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	Te reitero que no conozco a nivel de detalle este tema.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	Casi todas estas cuestiones descansan sobre lo que se muevan los profesores.
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	Habría que estudiar el tema a fondo e identificar los trabajos existentes en este campo; y luego, realizar una tarea de selección de los criterios de calidad aplicables a los posgrados que puedan deducirse de las distintas culturas académicas.
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	No lo sé.
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	Entiendo que lo mejor sería la auditoría de calidad, es decir, examinar los modos de gestión curricular del posgrado, pero de una manera que permita hablar con los estudiantes y revisar la articulación que debería verse en las evaluaciones parciales y en la evaluación final.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	Reitero lo de la auditoría de calidad de la pregunta anterior.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	En mi opinión, lo que más conspira contra lo transferible de las competencias (en los posgrados profesionales) es la falta de gestión curricular, es decir, de una gestión de la articulación vertical y horizontal de la carrera.
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	No hay casi evaluaciones que realmente contengan este aspecto. Incluso cuesta definir “el grado de conocimiento” que una universidad atesora, faltan indicadores y falta una metodología.
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	Esto podría darse en el esquema mencionado arriba, utilizando el modelo de los foros de competitividad en el marco de las cadenas de valor, en los que están integrados los actores de la producción, la gestión estatal y el sector científico y donde deberían estar articulados los posgrados.

ENTREVISTA N° 31	
Fecha	Mayo 2007
Experto	Mario De Miguel Díaz
CONTEXTO Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO	
Reflexiones gales. sobre la formación de posgrado.	<p>Hasta ahora los posgrados se están limitando a unas instrucciones muy concretas y donde es importante generalizarlos con un título de validez académica directa. Lo nuevo pues, es que muchos posgrados que se tenían como másters de especialización ahora y en función de la calidad de esos programa, se consideran si tienen nivel de convertibilidad o no.</p> <p>La diversidad de los contextos hace que el posgrado como título, no responde a una sola formación. En el caso español, como no se tiene esa tradición generalizada, la aparición de posgrados es una incógnita que dependerá de las universidades. Si el filtro de los posgrados no es selectivo, entonces la devaluación del título será clara.</p> <p>Hasta ahora los posgrados que existían estaban mediatizados por una selección casi económica, porque los de buena calidad como los MBA's tenían una exigencia económica al cursarse en grandes ciudades. Es decir, en aquellos que tienen una calidad establecida la selección fuerte viene por la demanda; pero hay universidades que han tenido que suprimir posgrados año a año porque aún siendo de costes reducidos, los alumnos no ven el posgrado una cualificación personal que le genere trabajo automáticamente y no entienden para qué sirven. ¿Qué va a pasar ahora? Si el posgrado es una titulación que continúa al grado, va a ser requerida automáticamente y va a haber una presión para que se implante; no obstante, el problema seguirá siendo la financiación sobre todo para las comunidades autónomas. Y está también la presión de la propia universidad, principalmente para el profesorado que serán los primeros interesados en trabajar en varios posgrados. Por tanto, la presión va a ser tanto de las universidades (por motivos académicos) como de los propios sectores sociales (teniendo en cuenta que esta formación va a estar vinculada al campo profesional y donde se ve que el grado es necesario pero no suficiente).</p> <p>A su vez, generalizar posgrados financiados indirectamente implica evaluar al profesor y esto es otra cuestión relevante.</p>
Mención de las orientaciones para la creación de posgrados.	<p>Inicialmente, una tendencia marcada es que se está intentando potenciar posgrados (maestrías y doctorados) reconocidos por su calidad. Hasta ahora sólo hay doctorados que han pasado baremos de calidad a través de la evaluación de la ANECA, y estos son los que aparecen en la primera ronda.</p> <p>Acá juegan cuestiones muy serias, dado que los temas de calidad dependen de los recursos (profesorado principalmente) y eso, en algunas áreas es más fácil hacerlo que en otras. Si se hace un análisis de los doctorados de "excelencia" se vería que pertenecen más a unas ramas, que a otras. Al mismo tiempo, los doctorados de excelencia están orientados hacia la investigación y otro gran problema está ahí. Si sólo se plantean estructuras de posgrados orientadas a la investigación como son los reconocidos hasta ahora, los alumnos no tendrán muchas posibilidades. La idea es que haya posgrados vinculados a sectores profesionales y en este sentido se podrán hacer titulaciones que han sido exitosas a nivel de impacto laboral (por ejemplo, los MBA's).</p> <p>No obstante, esto no resuelve la estructura de posgrado de la universidad, porque todas las titulaciones de grado de alguna forma querrían tener sus posgrados y su doctorado. Por lo cual, estamos abordando una perspectiva más que crítica porque pueden llegar a hacerse posgrados sin una evaluación previa clara de los perfiles profesionales que se pueden derivar del ejercicio de una titulación de un grado. Sería lógico partir primero de un buen análisis de la formación de grado para que luego los posgrados estuvieran muy vinculados a ese mundo profesional. Tal vez haya algunos posgrados que se vinculen a la investigación, pero eso no tiene porque ser en todas las universidades ni en todas las áreas; sino que tal vez, debieran ser los que están vinculados a los centros de investigación.</p>

Creación de valor en un posgrado.	<p>La formación de posgrado y su vinculación con lo profesional puede darle otro valor al posgrado, ya que debería vincularse con sectores amplios desde lo profesional y brindar una formación abierta con el sector profesional donde se va desempeñar el alumno y donde se va a enfrentar a situaciones bien distintas. Hay que hacer un buen análisis para poder luego elaborar posgrados en función de áreas profesionales de una cierta actividad, de forma que el alumno que salga de esa titulación y pueda acceder a campos más amplios de los previstos. Se deberían pensar en titulaciones de posgrado en función de perfiles diferenciados y en función de la experiencia anterior de formación. Pero todo esto es muy difícil, ya que el profesor universitario sabe mucho y considera que su asignatura debe de tener todo lo que sabe de esa asignatura y no se da cuenta que la capacidad de aprendizaje del alumno es limitada. Entonces cuando se recorta o acorta un plan de estudios, hay una gran lucha entre los profesores por “el reparto del pastel”.</p> <p>En esa idea que se quiere que el alumno conozca todo lo que el profesor sabe de la materia, se observa que la incapacidad por seleccionar los contenidos fundamentales o lo que es importante en cada caso en función del perfil. En una orientación basada en conocimientos profesionales planteados desde las competencias, lo importante sería que el profesor viera qué cosas se necesita conocer para un perfil de ese nivel y qué competencias, sin que haya vinculación entre lo longitudinal de la materia.</p>
RELACIONES CON EL ENTORNO	
Integración de las condiciones y demandas.	<p>Existen posgrados, muy contados, en los que se ha logrado integrar las condiciones y las demandas sociales y quizás se ha hecho en organizaciones particulares en investigación dentro de las universidades privadas.</p> <p>Muchos de los posgrados que han tenido éxito han colocado al alumno en una situación de aprendizaje similar a la de la enseñanza media, donde el sistema es muy dirigido. Entonces, cuando el alumno se somete a una estricta disciplina y la relación con el profesor es directa, el éxito está asegurado. De pronto existen másters reconocidos, que tienen una tasa elevada económicamente y donde se hace una selección de los alumnos, se exigen idiomas y un determinado nivel de nota, y se establece una continuidad de trabajo muy intensa, que todo lleva a que el éxito esté asegurado.</p>
Visión de los empleadores y los académicos.	<p>Cuando algunos posgrados tienen este reconocimiento, pueden jugar a la estrategia que quieran, dado que el éxito genera éxito. De hecho lo menos importante es el método de enseñanza-aprendizaje, pero para captar a los alumnos los posgrados exitosos lo que más promocionan es esto y luego, el grado de conocimiento que pretende alcanzar.</p> <p>En realidad, en cualquier ámbito de especialización, el alumno tiene que manejar conocimientos, no sólo tenerlos sino también saberlos manejar (<u>competencias contextuales</u>, relacionadas al perfil, etc.). Luego hay <u>competencias procedimentales</u> que refieren a los procedimientos de cada disciplina y que exigen el desarrollo de habilidades y destrezas. Y por último, están las <u>competencias profesionales</u> que son aquellas que se ponen en juego cuando se resuelven problemas ligados al campo real.</p> <p>Las tres competencias están vinculadas a tres aspectos básicos de la enseñanza que se plantearían como desarrollo de la teoría, la práctica y los proyectos, lo que daría lugar a formar competencias de carácter conceptual, procedimental y de aplicación. En la empresa se deben desarrollar las competencias profesionales y no hay simulación o caso que reemplace esta experiencia de aprendizaje.</p> <p>En general se ve desde la óptica de la universidad, que existen reclamos para que el profesional intervenga en los posgrados; así se creó la figura de Profesor Asociado (una persona que se selecciona para trabajar en la universidad a partir de su experiencia laboral y que trabaje en ese ámbito) lo que pasa es que a veces esto se ha manipulado. Lo lógico sería que ese Profesor sea competente desde el punto de vista profesional, siga trabajando y venga a dar clases a la universidad; pero a veces el problema es que a las personas prestigiosas del mundo laboral se les paga como académicos y no aguantan, y entonces, se recurre a personas que pueden servir en el campo laboral pero no son las más idóneas para este fin.</p>

Visión de los empleadores y los académicos.	Esta situación se presenta más en la universidad pública que en la privada, dado que se en estas últimas se dan otro tipo de compromisos. Lo que es cierto es que difícilmente las empresas en sus planes de organización interna, pidan asistencia técnica a una universidad. Un tanto es entendible ya que muchas veces la universidad no es capaz de responder a los servicios hasta desde aspectos económicos y burocráticos.
Elaboración de estrategias referidas a los requerimientos laborales.	Una estrategia posible es vincular el análisis de las necesidades de formación con esta área en las empresas. En muchas oportunidades, la universidad queda al margen de las necesidades de las empresas y si esto se llevaría a cabo, daría lugar a nuevas propuestas formativas. La universidad no es capaz de hacer un diagnóstico de necesidades formativas y hacer una reconversión de los recursos internos en función de las demandas de la sociedad o el mercado. También, para el seguimiento de graduados habría que tener en cuenta dos cuestiones: profesionales de recursos humanos de la organización dentro de los posgrados (presencia) y una mayor presencia de la universidad dentro de los planes de formación que la empresa realiza.
DISEÑO CURRICULAR DE POSGRADOS POR COMPETENCIAS	
Consideración del peso actual de los contenidos en el diseño.	El peso que se otorga a los contenidos en un programa de posgrado es elevadísimo, considero que un 80 %. El producto de las prácticas es muy limitado.
Contribución del diseño por competencias.	El aporte de un posgrado por competencias depende de cómo se diseñen esas competencias y de lo que se entiende por competencias. Muchas veces en la definición de competencias no está clara y se refleja en su formulación. Es normal ver las competencias y formularlas como objetivos. No hay una lógica adecuada en la formulación, ni está claro que una competencia exige varias subcompetencias; es decir, para tener el dominio de una competencia se exige dominar varias subcompetencias.
Preparación de las universidades para afrontar este cambio.	En la universidad española, salvo casos especiales, no hay equipos didácticos establece para dar formación inicial al profesorado, que es la clave. Es decir, no se forma ni se selecciona al profesorado adecuadamente. Se ha hablado de la necesidad de que se haga un título o un posgrado en high education (que existe en otros países), pero todavía no se ha logrado. Es decir, la formación de un profesor debería ser un proceso donde en el primer año, se le diera un tipo de docencia tutelada; en el segundo, otro tipo de formación para progresivamente ir adquiriendo estrategias para estar en el aula. En general, las condiciones en que se coloca al profesor son cada vez más complicadas, grupos cada vez más numerosos, más número de grupos, de clases y frente a esto se utiliza lo conocido y no tiene tiempo de formarse en la innovación. Tampoco se ha hecho esa tarea de fondo de formación en cuanto al Espacio Europeo y entonces no hay conciencia crítica o cultura de exigencia pedagógica. La mayoría de los profesores piensa que es una cuestión añadida, no tiene mucho interés; es decir, para ellos lo importante es saber y esas cuestiones... es decir no están preparados porque falta formación.
Explicación de las dificultades para el diseño por competencias.	Las dificultades que podrían llegar a aparecer en el diseño por competencias son varias: la falta de referentes y modelos claros como punto de partida o, los problemas de los apoyos internos de las universidades que acompañan la gestión, entre otros. Si bien hay una estructura de apoyo, no se brinda lo que necesita cada área; por tanto, lo que debería generarse es una estructura organizativa de apoyo donde personas concretas de cada área brinden modelos y vinculen experiencias prácticas en esos campos, y dejar que los grupos hagan un diseño confundiendo objetivos con competencias o un listado, como viene ocurriendo. A mí me parece que la universidad española debería formar gestores del conocimiento por competencias e irradiar como masa crítica en las universidades. No es tarea de la ANECA, pues su rol es de evaluación y no de formación. Cuando los "teóricos" del Ministerio hablan de un cambio metodológico, no dicen por dónde va el cambio, o cuando hablan de trabajar por competencias, no dicen cómo hacerlo. Intentar formular los nuevos planes sin tener claras orientaciones de base, puede ser un gran riesgo.

Distinción entre programas de tipo académico y profesional.	<p>En relación a los posgrados orientados a lo académico y aquellos que no, tal como dije, hay ámbitos como Biología, Química, Física que sí son más posibles de plantear desde esa orientación y están reclamando gente formada en investigación; pero hay otros sectores en donde los alumnos difícilmente pueden encontrar sitios de investigación, como Filosofía u otros donde no es que no se pueda investigar pero los lugares son complicados de conseguir.</p> <p>Es lógica la orientación a la investigación de aquellos sectores más pujantes en estas actividades y bueno con todo, la formación vinculada a los sectores profesionales está muy limitada pues intenta responder a temas de la sociedad que demandan un mayor nivel de formación. Lo que pasa es que son programas limitados, controlados por las propias asociaciones profesionales y deben estar vinculados a la formación específica o al reciclaje. Muchas de las necesidades formativas que se desarrollan en las propias empresas se relacionan con el reciclaje de profesionales, con la actualización de conocimientos, etc.</p>
Enunciación de las dificultades para evaluar un diseño por competencias.	<p>La planificación por competencias, subcompetencias y objetivos de aprendizaje hay que tenerla clara, porque sino se convierte en un problema de evaluación. Es decir, el rango en la formulación del tipo de competencias determina la evaluación que considera un período de formación y no una asignatura específica. Se contempla una evaluación más de tipo global, donde se vinculan varias materias y la decisión de los contenidos de cada, dependerá de la necesidad para el desarrollo de cada competencia.</p> <p>En consecuencia, la evaluación actúa con proyectos entre varias materias y es fundamental que las competencias se definan claramente. A su vez, esta visión planificada en la cual competencias y objetivos de aprendizaje están subordinados, la veo muy inmadura aún en las titulaciones que se están presentando.</p>
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Indicación de las formas de enseñanza-aprendizaje que facilitan la formación por competencias.	<p>La metodología de proyectos considera una visión integral y habría que evaluar competencias de cada término a nivel profesional. Entonces la teoría estaría más en el grado y en el posgrado se desarrollaría una visión de proyectos.</p> <p>En cuanto a las competencias profesionales (la tercera pata) hay algunas que se pueden simular y otras no, por lo que hay que ir al campo, no vale el caso.</p> <p>Yo no creo que la universidad tenga que acomodarse a esto, si creo que puede hacer hasta la simulación, pero de ahí el paso a la realidad no es de la universidad. La empresa tendrá que, cuando recibe al alumno, formarlo en las competencias profesionales dentro del sector donde va a trabajar, con lo cual es cierto que cuando la universidad tenga competencias más afines a ese campo, mejor.</p>
Formación por competencias con una metodología exclusivamente a distancia.	<p>La educación a distancia depende mucho de la calidad de los materiales y de la tutoría del alumno. Evidentemente hay quejas sobre los materiales, ya que no siempre se pueden realizar materiales de calidad en todas las áreas.</p> <p>A veces se recurren a materiales elaborados por personas ajenas a la universidad (autores de materiales) y se les piden autorización para ponerlos en red y entonces claro, ahí se da otro tema porque el profesor a veces no es el referente que realizó los materiales.</p> <p>Y hay otro problema que es la tutoría, ya que son muy útiles para gente que necesita una enseñanza a su ritmo, no regladas, etc.; pero las dificultades se presentan cuando las tutorías no les permiten tratar los problemas propios que se generan en el aprendizaje como proceso en sí mismo (desánimo, etc.). Por eso la tutoría debe saber resolver no sólo problemas técnicos de manejo de herramientas, sino también problemas personales porque sino se dan altos índices de mortandad.</p> <p>La formación está más en concordancia con las herramientas que inicialmente se pueden desarrollar a través de este sistema pero tiene sus dificultades.</p>
Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	<p>Los criterios de desempeño de una competencia se evalúan en la práctica y es necesario diseñar también un escenario de evaluación para la evolución de la misma, con la previsión de determinados niveles de éxito.</p> <p>Por lo tanto, la competencia debe estar unida a niveles y criterios de éxito y pensar en sistemas de evaluación que permitan medir dichos niveles.</p>

Evaluación del nivel de concreción o desempeño de cada competencia.	El gran problema es que esto exige nuevas técnicas de evaluación, porque desempeñar una función no sólo es el producto de lo que se debe hacer, sino de los procesos para conseguirlo. Es decir, evaluar procesos en el desempeño de la calidad profesional exige otros tipos de evaluación como técnicas de observación, etc. e implica nuevas visiones sobre la evaluación. La evaluación de resultados de proyectos permite evaluar competencias, además de la observación de los procesos por los cuales se ha llegado a determinados efectos.
Delimitación de la responsabilidad del educador ante el desarrollo de la competencia.	Aquí hay un gran tema que ocurre en el contexto de la universidad española, ya que no se ha fomentado mucho la participación colegiada, ni siquiera la coordinación entre profesores de una materia. No hay coordinación horizontal y vertical. Entonces, cuando se plantea una coordinación horizontal que asuma un trabajo colegiado que justifique las competencias, hay un déficit. Justamente las dificultades se dan al no existir estructuras pertinentes o que existan pero que no funcionen, y esto hace que haya un grado tal de descoordinación que dificulta avanzar en estos cambios.
Colaboración de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad.	Hay que ser conscientes de que aún, y desde el punto de vista del profesorado principalmente, es necesario un mayor grado de concreción para facilitar pautas a la hora de tomar decisiones, respecto al cambio en el paradigma metodológico sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es prematuro aún hablar de mejor desempeño.
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	
Contribución de las competencias para elevar la calidad de los posgrados.	Si se logra un nivel de competencias se elevaría la calidad, el problema es que no se resuelve con el hecho de que se formulen las competencias –más allá que se formulen bien- sino hay que formar a un alumno siguiendo los procedimientos que exigen la formación en competencias.
Formulación de indicadores para la evaluación de las prácticas.	Habría que ver y evaluar el nivel de calidad en función de los impactos a corto, mediano o largo plazo que se plantean en un posgrado. A corto plazo, es importante el grado de satisfacción, el número de prácticas, los contactos en empresas, etc. Pero los más importantes son los que se formulan a largo y mediano plazo y que tienen que ver no sólo la inserción de los egresados, sino con el nivel de desarrollo profesional tanto del puesto como de la economía, la adecuación de la formación del posgrado al puesto que desempeñan y el nivel de satisfacción que tienen el graduado desde la perspectiva del empresario. Esto implica ver después de cinco años, cuál es el desarrollo profesional del egresado, su nivel económico según la media, las habilidades ha tenido que emplear o generar, el nivel de formación, etc. A esta altura, el ex - alumno ya se tiene un bagaje suficiente para dar cuenta de qué le fue útil o no. Los impactos a cinco años son más importantes, quizás lo más difícil ahí es recoger las muestras, pero hay que recurrir a las asociaciones de antiguos alumnos o proponer educación permanente, etc.
Apreciación del papel de las agencias de calidad para la evaluación y/o acreditación.	El problema es que no existen programas de autorregulación interna en las universidades. Es decir, si se dice que tenemos autonomía y se la reclama, se debería tener la capacidad de tener el dominio suficiente de autorregulación y decir lo que tiene o no calidad. Por lo que sería preferible que se incrementaran los sistemas de regulación interna de la universidad. La universidad debe hacer una evaluación de sus profesores, durante años no lo ha hecho para evitar el conflicto y entonces es más sencillo que lo haga la ANECA. Cuando una estructura como la ANECA se utiliza para justificar acciones de una universidad, que debe resolver ella misma, entonces se está pervirtiendo las funciones. La ANECA está llevando a cabo funciones que corresponden a la propia universidad y las mantiene en un infantilismo, con falta de autonomía o de generar sus propios procesos internos de control de calidad. Otra cosa es que las agencias existan a efectos de cosas nacionales. Pero cuando hay un buen sistema de autorregulación interno, se puede a partir de ahí aplicar el externo.

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD	
Estimación del papel de las competencias en el pasaje del conocimiento tácito al explícito.	<p>En la medida en que las competencias estén claramente formuladas con sus criterios de desempeño y su vinculación con la práctica, va a haber conocimiento explícito e implícito.</p> <p>Los profesores deben hacer justamente esto, a través de un trabajo colegiado y no limitarse a decir que conozcan una fórmula.</p> <p>Pero el gran tema es para qué se conoce y cómo deben vincularse los niveles de las competencias con los saberes de las competencias.</p>
Valoración de los alcances de la gestión del conocimiento en la universidad.	<p>En general nos ocupamos más de resultados que de procesos y la gestión de los procesos es muy importante. La gestión de conocimiento es más importante que el propio resultado. Lo importante cuando se evalúa una competencia es ver si el sujeto tiene incorporada una secuencia y puede proponer varias alternativas a una situación.</p>
Intervención de la formación de posgrado como parte de un proceso mayor de generación de conocimiento.	<p>En los posgrados lo mejor que pueden hacer es dar herramientas de formación y actualizarlas a través de la educación permanente y formar a la gente para un aprendizaje continuo. A veces esto ocurre, pero está limitado a un sector muy concreto cuando debería ser muy plural.</p> <p>Hay posgrados que no hacen una apertura del sujeto a otros campos que se necesitan, como los culturales o los personales. Esta apertura a otras disciplinas permite una apropiación de nuevas herramientas para analizar la propia disciplina y su correspondiente práctica laboral.</p>

